Alfabetización académica y lectura inferencial

Mireya Cisneros Estupiñán
Giohanny Olave Arias
Ilene Rojas García

ECOE EDICIONES

e-ISBN 978-958-648-832-7

MIREYA CISNEROS ESTUPIÑÁN

Doctora en Ciencias de la Educación, Tesis Meritoria, Universidad del Cauca. Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Profesora e investigadora de Lengua y Literatura Española, ICI-AECI, Madrid. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira desde 2003. Directora del Departamento de Lingüística del Instituto Caro y Cuervo, 1995-2002. Par evaluadora de Colciencias y del Ministerio de Educación Nacional. Fundadora de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Directora del grupo "Estudios del Lenguaje y la Educación", categoría A. Autora de libros, capítulos de libros, ponencias y artículos publicados en revistas especializadas, nacionales e internacionales, sobre Lingüística y Educación.

GIOHANNY OLAVE ARIAS

Becario del Conicet para el Doctorado en Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012-2015. Becario del Ministerio de Educación Argentino para la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2011. Magíster en Lingüística (2010) y Licenciado en Español y Literatura (2007) de la Universidad Tecnológica de Pereira. Joven investigador de Colciencias, 2009. Miembro del grupo "Estudios del Lenguaje y la Educación" (Colciencias, A), de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) y de la Asociación Argentina de Retórica (AAR). Docente de lenguaje en educación básica, media y superior. Corrector de estilo en publicaciones académicas. Autor de ponencias y artículos sobre educación lingüística y estudios del discurso. Co-autor de: Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo (ECOE, 2012) y La Gramática al tablero (UTP, en prensa).

Alfabetización académica y lectura inferencial

Mireya Cisneros Estupiñán
Giohanny Olave Arias
Ilene Rojas García

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Cisneros Estupiñán, Mireya

Alfabetización académica y lectura inferencial / Mireya Cisneros Estupiñán, Giohanny Olave Arias, Ilene Rojas García. – 1ª. ed. – Bogotá : Ecoe Ediciones, 2013

324 p. – (Educación y pedagogía)

Incluye glosario, bibliografía e índice analítico

ISBN 978-958-648-838-9

1. Comprensión de lectura - Enseñanza superior I. Olave Arias, Giohanny II. Rojas García, Ilene III. Título IV. Serie

CDD: 378.1702812 ed. 20 CO-BoBN– a831955

Colección: Educación y pedagogía
Área: Linguística

Primera edición: Bogotá, D.C., 2013
ISBN: 978-958-648-838-9
e-ISBN: 978-958-648-832-7

© Mireya Cisneros Estupiñán
E-mail: mireyace@gmail.com
http//lenguajeyeducacion.wordpress.com

© Giohanny Olave Arias

© Ilene Rojas García

© Ecoe Ediciones
E-mail: correo@ecoeediciones.com
www.ecoeediciones.com
Carrera 19 No. 63C-32, Pbx. 2481449, fax. 3461741

Coordinación editorial: Andrea Sierra Gómez
Autoedición: Yolanda Madero T.
Carátula: Wilson Marulanda
Impresión: Digiprint Editores
Calle 63 bis n°. 70-49, tel. 4307050

Impreso y hecho en Colombia.

Contenido

Presentación VII

Capítulo 1. La lectura y la escritura en el contexto universitario

1.1 La alfabetización de cara a la universidad 1
1.2 Preocupaciones y ocupaciones en torno a la cultura escrita universitaria 6
1.3 Las prácticas lectoras 10
1.4 El lector-estudiante universitario 13

Capítulo 2. La inferencia en la comprensión lectora: fundamentación teórica

2.1 Concepto 17
2.2 La capacidad inferencial 21
2.3 Clasificación de las inferencias 25
2.4 Enseñanza de la inferencia en la educación superior 33

Capítulo 3. Fundamentación metodológica

3.1 Propósitos y estructura de los talleres 37
3.2 Sobre la selección de los textos 40
3.3 Sobre las preguntas de los talleres 45
3.3.1 Tipos de preguntas de acuerdo con su forma 45
3.3.2 Tipos de preguntas de acuerdo con su propósito 46
3.4 Sobre la orientación metodológica 48
3.4.1 Presupuestos didácticos 48
3.4.2 La experiencia de aprendizaje mediado 49
3.4.3 Secuencia didáctica 52

Capítulo 4. Talleres de lectura inferencial

4.1 Taller de inferencias enunciativas 55
4.1.1 Ejercicios de paratextualidad 59
4.1.2 Ejercicios de enunciador-enunciatario 74
4.1.3 Ejercicios de situación de enunciación 82
4.2 Taller de inferencias de recuperación léxica 90
4.2 1 Ejercicios de contextualización 97
4.2.2 Ejercicios de radicación y sufijación 106
4.2.3 Ejercicios de llenado 114
4.3 Taller de inferencias léxicas y referenciales 121
4.3.1 Ejercicios de relaciones analógicas 136
4.3.2 Ejercicios de relaciones referenciales 148
4.3.3. Ejercicios de marcadores y conectores 156
4.3.4 Ejercicios de progresión temática 166
4.4 Taller de inferencias macroestructurales 177
4.4.1 Ejercicios de idea principal 183
4.4.2 Ejercicios de titulación 197
4.4.3 Ejercicios de palabras clave 206
4.5 Taller de inferencias superestructurales 214
Superestructuras explicativas 217
Superestructuras argumentativas 221
4.5.1 Ejercicios de identificación de secuencias 230
4.5.2 Ejercicios de organización de secuencias 241

Anexo 1. Prueba final de comprensión lectora 260

Anexo 2. Respuestas a los talleres 266
Taller de inferencias enunciativas 266
Taller de inferencias de recuperación léxica 268
Taller de inferencias léxicas y referenciales 271
Taller de inferencias macroestructurales 280
Taller de inferencias superestucturales 284
Prueba final de comprensión lectora 291

Glosario 294

Bibliografía 303

Índice analítico 313

Presentación

Alfabetización académica y lectura inferencial surge del proyecto titulado: "En busca de la calidad académica a partir de los procesos de lectura y escritura", inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, UTP. Dicho proyecto, a su vez, es la continuación de otras indagaciones (Cisneros, 2001a, 2001b, 2006a), en torno a la lectura y la escritura en la educación superior.

Entre 2003 y 2004 se realizó, en esta misma universidad, una investigación que buscó diagnosticar las estrategias de lectura usadas por los estudiantes que ingresan a la educación superior (Cisneros, 2006a); allí se mostró que solamente el 17% de los estudiantes aplica el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora frente a un texto expositivo-argumentativo. A partir de este diagnóstico se realizó una indagación de tipo comparativo, para ver qué ocurre con las estrategias de comprensión lectora usadas por los estudiantes al finalizar su carrera universitaria. Se esperaba, en los resultados, encontrar un progreso en la capacidad inferencial de la comprensión lectora, teniendo en cuenta un trayecto de cinco años de formación universitaria, en el que necesariamente habría prácticas lectoras de textos académicos; sin embargo, los resultados de esta segunda indagación mostraron que:

- La preparación universitaria estrictamente disciplinar no impacta en los niveles de relación epistémica de los estudiantes con el texto científico-académico de corte explicativo-argumentativo.

- En el imaginario de los estudiantes universitarios, la paráfrasis (a veces no pertinente) se presenta como una estrategia de comprensión y producción textual de mayor validez asertiva que la inferencia, en contextos de regulación académica.

- Después de los procesos de escolaridad universitaria casi culminados, los estudiantes no revelan herramientas de autorregulación ni de metacognición en la comprensión de los textos académicos que leen.

- No existe intercambio interdisciplinar entre los docentes encargados de formar en habilidad lectoras y aquellos especializados en las demás disciplinas específicas. Esta incomunicación se revela en las prácticas

lectoras de sus estudiantes, quienes no dimensionan la lectura como una parte de la ciencia que aprenden sino como un saber atomizado y relegado a una o dos asignaturas diseminadas en el pensum.

- Los niveles y procedimientos argumentativos requeridos para defender una posición frente a un texto, no presentan mejoras significativas en el paso por la educación superior sino que se privilegia la inclusión de opiniones o juicios de valor, cuya fuente suele ser los saberes previos obtenidos, desligados de las condiciones que evidencia cada texto objeto de análisis y de sus propuestas de diálogo.

- Aspectos discursivos de la textualidad, como la intención del autor, las relaciones de fuerza enunciativa y la perspectiva asumida en un texto perteneciente a cualquier saber disciplinar específico, son dimensiones ausentes en la formación académica universitaria.

Considerando que el bajo nivel inferencial interfiere en la calidad académica, en tanto que dificulta la posibilidad de que el estudiante universitario aprenda leyendo y entre de manera competente a formar parte de la comunidad académica especializada, ya no es suficiente, entonces, mostrar los preocupantes resultados de las investigaciones sino que debemos ocuparnos del problema y aportar en la búsqueda de soluciones. De allí que, con el presente trabajo, buscamos la posibilidad de mejorar el desarrollo de la capacidad inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a la educación superior con el fin de que posteriormente, de manera autónoma, puedan continuar su proceso de cualificación.

En esta perspectiva, buscamos mediante un trabajo de corte teórico y práctico, mejorar los niveles de comprensión desde la inferencia como estrategia autorregulada en el ámbito universitario, que asume el concepto de "alfabetización académica" como proceso permanente, en vez de resultado acabado en alguna etapa de formación, como se había considerado hasta hace unos años.

Creemos que un programa de mejoramiento, con propósitos como los nuestros, se apoya fundamentalmente en la ejercitación de los estudiantes a través de materiales de trabajo sustentados en teorías y prácticas estratégicas de comprensión. Aunque aquí nos es imposible hacer lo suficiente, esperamos hacer un modesto aporte, necesario para las iniciativas de "alfabetización académica".

Según Martínez (1999:40), las principales dificultades involucradas en la comprensión y relacionadas directamente con el trabajo inferencial son:

- Dificultades para definir los propósitos del autor y del texto (inferir dinámicas enunciativas).
- Dificultades para identificar la polifonía textual (inferir estrategias textuales).
- Dificultades para realizar lectura relacional entre significados (inferir relaciones).
- Dificultades para identificar las ideas principales de un texto (inferir jerarquías).
- Dificultades para utilizar la organización textual como herramienta de comprensión (inferir secuencias).
- Dificultades metacognitivas, metadiscursivas y de autorregulación.

Se hace necesario, entonces, solucionar estas dificultades mediante prácticas específicas que, teniendo en cuenta la magnitud de la tarea, colaboren con el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora; actividades basadas en las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, con miras a la formación de profesionales no como productos acabados sino como personas preparadas y capaces para continuar aprendiendo más allá de las aulas universitarias, y para actuar profesionalmente en contexto.

Otras motivaciones para escribir este libro parten de la necesidad de recoger las experiencias, tanto de otros docentes e investigadores que mencionaremos en capítulos posteriores como las nuestras, para ofrecer una herramienta de fácil acceso a docentes y estudiantes, a sabiendas de la escasez de materiales de este tipo. Los ejercicios prácticos que presentamos están dedicados al razonamiento inferencial, para ser utilizados en la enseñanza de la comprensión lectora en los primeros semestres de la educación superior.

No está por demás, manifestar que nuestro grupo de investigación denominado "Estudios del Lenguaje y la Educación" tiene como uno de sus principales propósitos, aportar en la búsqueda de la calidad educativa mediante el mejoramiento de los procesos de lectura y la escritura del texto académico en la educación superior; sin embargo, en la presente obra, el énfasis lo hacemos en la lectura y dejamos la profundización en la ejercitación de la escritura como objeto de un próximo trabajo.

Consecuentes con lo anterior, hemos estructurado el presente libro en cuatro capítulos: en el primero, damos una mirada general a lo que es o debe ser el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en la educación superior, concretamente, a la llamada "Alfabetización académica"; en el segundo, nos centramos en la fundamentación teórica de la inferencia en la comprensión lectora; en la tercera, damos a conocer la fundamentación metodológica para el diseño de los talleres; y, en el cuarto capítulo, proponemos una serie de actividades prácticas (talleres) para ser desarrolladas con los estudiantes universitarios. Al final presentamos como anexos, un ejercicio final de comprensión lectora y las respuestas aproximadas a los talleres, con el fin de que sean utilizadas como autoevaluación de las actividades propuestas. Además, con el fin de facilitar el manejo de la obra, incluimos un glosario y un índice temático.

Los autores de *Alfabetización académica y lectura inferencial* ponemos este aporte en manos de la comunidad académica, con la sana intención de recibir la mirada objetiva y crítica que nos permita continuar el proceso inacabable de cualificar nuestra labor docente e investigativa en torno a un tema amplio, complejo, que implica mucha responsabilidad y que nos involucra de manera general y profunda a los actores de la educación en un contexto social, igualmente complejo.

Finalmente, expresamos nuestros agradecimientos a todas las personas que nos ayudaron de diversas formas para que esta obra sea una realidad: nuestras familias, nuestros maestros, nuestros colegas, nuestros alumnos y la comunidad académica en general. Especial reconocimiento merece la Universidad Tecnológica de Pereira por haber publicado una primera versión de este trabajo, con el título: *"La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior"*, la cual se agotó en el transcurso de un año, circunstancia esta que nos comprometió a realizar una nueva versión, atendiendo a las valiosas sugerencias de nuestros lectores. Esperamos que la presente edición, publicada por Ecoe Ediciones, sea igualmente bien acogida y estamos atentos a nuevas sugerencias.

Los autores

Capítulo 1

La lectura y la escritura en el contexto universitario

1.1 La alfabetización de cara a la universidad

El concepto de alfabetización cruza la historia del acceso al conocimiento a través de herramientas cuyo objetivo es la participación del ser humano en las dinámicas sociales que le presenta cada época. El concepto se extiende hacia diferentes dimensiones y nos llega a la actualidad de la reflexión educativa en los distintos niveles como etiqueta de casi cualquier *acción* encaminada a la enseñanza de nociones y estrategias:

> *[Alfabetización] señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (Carlino, 2003:410).*

El concepto generalizado puede presentar dos problemas esenciales a partir de los cuales se generan las percepciones sobre las cuales se sustentan las acciones alfabetizadoras: el primero de ellos tiene que ver con la reducción del concepto a su expresión más mínima que señala un aprendizaje de conocimientos *básicos* en lectura y escritura, de manera que, por analogía,

ese aprendizaje de lo básico se le asigna a los niveles iniciales de la escolaridad (educación básica o primaria), simplificando la alfabetización desde un conjunto de contenidos disciplinares abarcables en un tiempo determinado y delimitados por unas herramientas de evaluación que se consideran la base, a partir de la cual, habrán de construirse conocimientos de niveles más complejos. Esta percepción es reforzada por la dimensión política del concepto, que se apoya en estadísticas de cobertura (tasas de alfabetización) para validar unos objetivos gubernamentales y ubican al país en niveles de desarrollo a partir de la oposición alfabetización-analfabetismo. El criterio que designa a una persona como alfabetizada se basa en la simplicidad de una encuesta que interroga, a través de pregunta cerrada, si se sabe leer y escribir.

A partir de la simplificación del concepto se pierde de vista la complejidad multinivel de la alfabetización desarrollada desde dimensiones pedagógicas (nivel de la ejecución, nivel de la comunicación interpersonal, nivel de la transmisión del conocimiento y nivel del aprendizaje, según Wells,1987, citado por Carlino en Dubois, 2006:82-83) y sociológicas, en las cuales se evidencia la necesidad de diferenciar niveles en el concepto y articularlo con la inmersión de personas en una cultura propia.

El segundo problema tiene que ver con los efectos que conlleva entender el concepto como producto frente a la posibilidad de asumirlo como proceso. Como producto, la alfabetización se caracteriza por presentarse en acabado, listo para ser usado y abierto al juicio de estar bien o mal hecho, como resultado final de un tratamiento anterior cuyos responsables son anónimos y recipientes desprevenidos de ese juicio. Por esta razón, cada nivel de escolaridad que recibe a un estudiante espera y evalúa su alfabetización como un resultado en esos términos; el producto acabado de unos saberes básicos correspondientes a su escolaridad precedente, cuyos vacíos no son de su responsabilidad:

> *De este modo, los profesores del nivel superior consideramos que nuestra tarea es la de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito* (Vásquez, 2005:1).

No existe un consenso sobre los procedimientos que deben llevarse a cabo con los estudiantes que ingresan a la universidad; esos procedimientos pueden clasificarse en tres tendencias:

1. Realizar pruebas diagnósticas en comprensión y aptitud verbal a través de cuestionarios con preguntas predominantemente cerradas (con lo

cual se evalúan capacidades lectoras, no escriturales), que arrojan datos estadísticos de bajo impacto en el desempeño de estos estudiantes, desde el inicio hasta la culminación de sus estudios.

2. Programar cursos en lectura y escritura preparatorios a las clases de los programas, de duraciones breves y de enfoques de trabajo diversos, de acuerdo con las habilidades del docente asignado.

3. Convocar programas de acompañamiento tutorial permanente, paralelo al desarrollo de las asignaturas disciplinares, en donde se aborda la lectura de textos relacionados con el currículo. Se conciben como cursos remediales y nivelatorios para estudiantes que presentan vacíos en su desempeño lector y/o escritural.

Esas tendencias coinciden en concebir la alfabetización como un resultado insuficiente; sin embargo, la alfabetización como proceso implica reconocer que el estudiante necesita una continuidad formativa al momento de ingresar a la educación superior, fase siguiente de un desarrollo cuyo antecedente le solicitaba otro tipo de lecturas y abordajes diferentes a los que enfrentará en el contexto de la universidad. Se trata entonces de una orientación necesaria y permanente durante todo el ciclo de los programas de pregrado,porque se concibe la alfabetización como niveles progresivos imbricados con las disciplinas propias de cada área del saber; en esa medida, la alfabetización ya no es un producto en acabado sino un proceso continuo de formación (Vásquez, 2005:3).

Frente a la inestabilidad que caracteriza el conocimiento en el contexto de lo contemporáneo, es el concepto de *alfabetización* como proceso el que ha de funcionar de manera más efectiva en la planeación de las acciones para formar lectores y escritores competentes en cada nivel de la escolaridad. Ya que *el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación trae aparejada una aceleración en la naturaleza cambiante del conocimiento* (Carlino, 2003:412), la universidad está llamada a incluir esa aceleración en las estrategias de formación profesional, orientando en habilidades como la búsqueda y selección efectiva de información en un medio de máxima y confusa abundancia; actualización de saberes y descubrimientos que proporcionan espectros más amplios y problemáticos en la reflexión que se hace del conocimiento en las aulas; y desarrollo de una visión más integral de la lectura y la escritura como procesos transaccionales y transformacionales en un mundo competitivo.

La profesionalización de los estudiantes universitarios necesariamente atraviesa por una alfabetización gradual de características particulares en

la educación superior, integrada a las disciplinas programadas, en vez de aisladas de ellas; así lo conciben las universidades australianas, europeas y norteamericanas, cuyas *experiencias no son propuestas remediales sino que parten de la reconceptualización acerca de lo que está en juego cuando se lee y se escribe en la universidad. Admiten que no se trata de que sus alumnos llegan mal formados a los estudios de grado sino que estos plantean desafíos discursivos propios y que es responsabilidad institucional disponer los medios para ayudar a afrontarlos* (Carlino, 2003:417).

La comparación resulta útil solo en la medida en que genere la apertura hacia la reflexión sobre el abordaje de la lectura y la escritura en la universidad, dentro de sus diferentes disciplinas en el contexto de las necesidades colombianas, no como calco de estrategias foráneas sin el filtro necesario de lo local; algunas de esas necesidades, que priorizan unas acciones sobre otras en el quehacer alfabetizador, tienen que ver con:

- La formación de profesionales en cualquier área que utilicen la lectura y la escritura como medios estratégicos de transformación social hacia la equidad, la responsabilidad y el respeto por el otro.
- La educación de ciudadanos que construyan lecturas críticas y plurales sobre la realidad política, económica y cultural del país.
- La profesionalización competitiva de las fortalezas que demuestra el colombiano en su territorio de limitaciones y condicionantes específicas, de cara a la participación protagónica en las dinámicas del mundo globalizado a través de la palabra vuelta acción.
- El desarrollo de una sociedad alfabetizada cuyos miembros reconozcan el conocimiento científico y humano como construcción colectiva a través de la unión, la transversalidad disciplinar y el trabajo en equipo.

Como prioridades, habrá que entenderse que las acciones del docente en el aula o de algunos programas que toman la iniciativa en estos esfuerzos, requieren el aval soportado en políticas públicas que guíen los procesos y garanticen su cumplimiento; sin este respaldo, los esfuerzos locales e individuales de alfabetización en la universidad seguirán en el aislamiento, el anonimato y la ingenua vanidad de los constructos antidialogantes y solitarios, que no reconocen:

> *La necesidad de que los docentes de las distintas áreas del conocimiento trabajemos integrada y sistemáticamente, desde la primaria hasta la universidad (…), cualifiquemos el desarrollo intelectual tan necesario para entender y construir la ciencia, y aportemos al desarrollo de la nueva sociedad (Cisneros, 2008:135).*

Lo que caracteriza a los medios extranjeros es la conciencia de la *alfabetización* como proceso permanente que toma parte en la garantía de las funciones sociales que tiene la universidad, en tanto que facilitan el ingreso y el protagonismo de los futuros profesionales a las comunidades científicas que ellos mismos consolidan como agentes de transformación social. Lo cierto es que, en Colombia y Latinoamérica, esas funciones sociales se ven obstaculizadas por las limitaciones de los profesionales en su desempeño lector y escritural: develar y construir la dinámica enunciativa del discurso en un texto y redactar un documento con fines específicos de manera estratégica son debilidades fundamentales evidenciadas en los diferentes campos de acción profesional.

El concepto de *alfabetización,* desde su visión reduccionista y de resultado acabado, evoluciona hacia la concepción del ejercicio permanente y gradual propio de los procesos complejos, con necesidades específicas en cada disciplina del saber, ya no inclusive sino *especialmente* en la educación superior. En consecuencia, se convierte en objeto de debate y reflexión dentro de las responsabilidades urgentes de la universidad:

> *El señalamiento de distintos niveles en el proceso de alfabetización, así como las diferentes dimensiones del concepto (sociales, personales, pedagógicas, sin contar las políticas y económicas), unido a los muchos y variados intentos de definir sus usos y consecuencias, convierten a la alfabetización en un objeto de debate para el cual no se vislumbra un pronto final (Carlino, 2006:87).*

La enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la educación básica y media, así como en la educación superior, abarca una serie de fenómenos y actores que han sido descritos y estudiados por diversos autores; estas investigaciones dan cuenta de los procesos que se viven dentro y fuera del aula, así como las exigencias que el mundo moderno le hace a los entes educativos. El insumo de estos estudios permite delinear hoy en día un panorama más claro de las preocupaciones y ocupaciones en torno a la cultura escrita en la educación superior.

1.2 Preocupaciones y ocupaciones en torno a la cultura escrita universitaria

La lectura y la escritura son procesos que se desarrollan y cualifican durante toda la vida, entre otras razones, por los hallazgos del transcurrir investigativo en el ámbito de las distintas áreas del conocimiento y porque las formas de vida cambian, lo cual hace necesario que un profesional esté continuamente en contacto con los textos escritos que le permiten actualizarse y, como lo dijimos en la presentación, actuar profesionalmente en contexto. Particularmente, la universidad es el momento más importante para esta tarea, porque en ella se forma el profesional no como un producto acabado sino como una persona dispuesta a continuar su formación, aún por fuera de las aulas universitarias.

La educación superior exige el permanente contacto con los textos escritos. Los textos que se leen dentro de las actividades didácticas y de las distintas áreas del conocimiento se especializan de acuerdo con las carreras académicas. Esto hace que la actividad lectora en la universidad se torne compleja, en tanto que el estudiante no posee el dominio del código que la transversaliza. Al abordar los textos escritos, el estudiante ingresa a una comunidad de lectores que, a lo largo de la historia, ha llegado a ciertos acuerdos y ha establecido paradigmas que no requieren ser sustentados por los teóricos en cada documento que escriben, de manera que la actividad pedagógica en la universidad requiere abrir las puertas de este grupo especializado mostrando sus paradigmas, las teorías en las que se basa la discusión y, en general, el contexto en el que se ha escrito el documento; así, el estudiante podrá comprender y aprender a partir de la lectura, reconocer la información importante y la forma como debe abordarla e interpretarla.

La educación superior, entonces, tiene una gran responsabilidad en la formación lectora a un nivel avanzado, que le permita al estudiante no solo asimilar información con base en el texto escrito, sino también abrir la puerta hacia procesos de investigación y resolución de problemas. Sin embargo, el desarrollo de la lectura y la escritura académicas en este nivel educativo implica la tarea también compleja de nivelar sus habilidades y destrezas -la mayoría de las veces con deficiencias traídas desde niveles anteriores- y promover aquellas que se requieren propiamente en la universidad.

Si bien en la educación básica y media, es el Ministerio de Educación Nacional, MEN,quien orienta los procesos pedagógicos al interior del aula,

haciendo recomendaciones a los docentes acerca de qué y cómo enseñarlo, las universidades tienen más libertad en este sentido. Según la Ley 30 de 1992, las instituciones de educación superior son autónomas para diseñar sus currículos y otros aspectos de su devenir académico, pero también son vigiladas por el Icfes:

> *Artículo 3°. El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior* (Ministerio de Educación Nacional, 1992).

Todo ello bajo un enfoque que ha de ser compartido por todas las instituciones educativas del país, en todos los niveles de educación, este es, formar ciudadanos competitivos, reflexivos, capaces de usar el conocimiento en la resolución de problemas:

> *Artículo 4°. La educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la educación superiorse desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra* (Ministerio de Educación Nacional, 1992).

En esta perspectiva, cada universidad, en cada programa, es libre de enseñar el dominio de la lengua escrita; sin embargo, en el campo de la lectura se encuentran situaciones homólogas que permiten vislumbrar un panorama acerca de lo que sucede en la universidad. Dubois -en el contexto argentino, no diferente al colombiano en este aspecto- afirma que *en las aulas de educación superior los profesores nos preocupamos mucho más por los textos y sus autores, cuando abordamos la lectura, que por el lector* (Dubois, 2006:148). Los docentes se encuentran más atentos a que el estudiante adquiera la información propia de su especialidad, que a la forma como esta se construye; se piensa que la lectura es una herramienta para abordar el contenido de las asignaturas, un proceso de transmitir información, más que un diálogo con el texto rico en relaciones intertextuales y transtextuales.

Se observa que en la mayoría de los casos, el docente propone documentos, los socializa en clase y luego realiza una prueba donde los estudiantes

demuestren su dominio del tema, pero pocas veces se detienen a analizar la forma como abordaron el texto y su aplicabilidad en situaciones reales concretas. No es común que el docente de cada asignatura comparta con los estudiantes su domino del paradigma conceptual que permite comprender el foco de la discusión en un texto, el interés del autor y el léxico especializado que utiliza. Este dominio del conocimiento del texto, que poseen los profesores de las asignaturas, no siempre es aprovechado para guiar al estudiante a través de la lectura.

Así, ante la disyuntiva acerca de qué debe privilegiarse en las aulas universitarias (si la información o el desarrollo de estrategias que promuevan el pensamiento), será necesario decir que es una labor conjunta: los procesos de enseñanza–aprendizaje en todos los niveles educativos deben relacionar directamente los contenidos con su funcionalidad en procesos de análisis e investigación. De lo que se trata entonces es, no solamente de enseñar técnicas de lectura mecánica, sino de reorientar las prácticas pedagógicas a través de las cuales se abordan los textos de la materia. El docente, entonces, ha de ser un mediador que lleve a los alumnos a establecer relaciones entre el conocimiento que ya poseen y la información nueva entregada por el texto, a formular hipótesis y confirmarlas a través de la lectura; un docente que abra espacios para la reflexión en torno al texto y se enfoque hacia procesos metacognitivos debe:

> *Entender el proceso por el cual el estudiante arriba a una determinada interpretación y guiarlo para que reflexione sobre los motivos que lo llevaron a ella, debería ser una tarea prioritaria si lo que pretendemos es educar a nuestros alumnos en lectura (Dubois, 2006:157).*

A esto se agrega la propuesta de Carlino (2003:13) acerca de lo que deben hacer los maestros universitarios para salvar la brecha entre la escuela y la universidad, un salto que afecta incluso a estudiantes que dominan los procesos lectores:enseñar los modos específicos con los que se abordan los textos escritos en las distintas disciplinas y darle lugar, en las clases, a la "lectura compartida", es decir, ayudar a "entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido". Sin embargo, esta misma autora considera que:

> *Los docentes de las distintas materias no están preparados para enseñar a leer y escribir en ellos (…) pero también es cierto que los especialistas en lectura y escritura tampoco están preparados para enseñar a leer y escribir en las ditintas materias, ya que*

> *desconocen los desafíos conceptuales inherentes a ellas. Es preciso desarrollar un saber colectivo. (Carlino, 2004:13).*

De allí que instituciones de educación superior en Colombia, como las universidades, del Valle, Autónoma de Occidente, Javeriana, Sergio Arboleda y la del Tolima, han liderado eventos interinstitucionales para abrir la discusión en torno a la docencia de la lectura y la escritura en la educación superior, como una respuesta a la necesidad de espacios de trabajo mancomunado entre los docentes de distintas instituciones en la búsqueda del mejoramiento de la lectura y de la escritura. Igualmente, a nivel interno, la gran mayoría de las universidades colombianas ofrecen, desde dependencias específicas, cursos de capacitación a sus docentes de distintas áreas a fin de que puedan asumir, en mayor o menor medida, la lectura y la escritura en sus procesos docentes.

Asimismo, las universidades que ofrecen maestrías en Educación abordan, en algunas o varias de sus clases, los procesos de lectura y el uso de ella como herramienta de aprendizaje y desarrollo del pensamiento. En muchos de estos cursos se brinda una orientación al maestro acerca de cómo realizar su práctica docente a nivel universitario, de manera que cumpla con los parámetros de unaeducación superiorfundamentada en la cultura escrita. Hay que reconocer, claro está, que los cursos orientados a la formación de maestros universitarios aún no acaparan el panorama nacional, como sí ocurre con los cursos que se ofrecen a los estudiantes en las distintas carreras universitarias, en la mayoría como asignaturas obligatorias y en otros casos como cursos de libre elección.

En este orden de ideas, es de reconocer que hay una preocupación generalizada en torno a la lectura y la escritura y, en los últimos años, las universidades se ocupan también del problema, a la vez que el mismo trayecto de la educación institucional desde sus primeros niveles está en contacto permanente con los textos escritos, y que ni las mismas tecnologías han podido sustraerse a la cultura escrita (pensemos no más qué sería un computador lleno de solo imágenes y sonidos, sin tutoriales, sin *blogs*, sin *chats*, etc.), cabe preguntarse, entonces, ¿por qué hay dificultades a la hora de leer y comprender los textos escritos?, ¿por qué maestros y universidades continúan denunciando la falta de competencia de los estudiantes, mientras hay quien propone y lleva a cabo estrategias de mejoramiento? Aunque lo que acabamos de decir es tema de una investigación de largo aliento, se aventuran algunas hipótesis en respuesta a este panorama:

- El proceso lector es permanente y los resultados de un cambio en la práctica educativa no pueden verse en pocos años.
- Aún no tenemos los fundamentos epistemológicos suficientes para orientar los cursos de formación para maestros.
- No todos los maestros toman estos cursos, por lo que el trabajo pedagógico con la lectura y la escritura se vuelve una "isla académica" (Cisneros, 2001 y ss.) que es responsabilidad de ciertos maestros y de ciertas asignaturas.
- Se requiere implementar políticas educativas en torno a la "alfabetización académica", tanto a nivel institucional como gubernamental.
- Los cursos aislados de los procesos transversales de la educación no son suficientes para nivelar a los estudiantes, ni para ayudarles a desarrollar su proceso de alfabetización académica.
- Las dificultades de los estudiantes y, posteriormente, de los profesionales, para abordar los textos universitarios se deben también a la brecha existente entre la escuela y la universidad.

1.3 Las prácticas lectoras

Los jóvenes que ingresan a la educación superior han de enfrentar discrepancias entre los textos que abordan en el colegio y los que les serán presentados en sus estudios universitarios. Los primeros están claramente definidos y elaborados para desarrollar un tema particular, con objetivos puntuales de enseñanza y aprendizaje; por su naturaleza, estas lecturas pocas veces requieren saberes previos sobre temas disciplinares, además, como lo afirma al respecto Carlino (2003), *tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo*.

Generalmente, en la universidad el estudiante se enfrenta a amplios volúmenes de información que, si bien, están delimitados por el docente en relación con la sugerencia de los materiales de lectura, estos pertenecen a un extenso corpus de conocimiento del que se debe tener cierto dominio; en ellos cobra importancia el autor y la época en la que fue escrito, además del diálogo que establece con otros autores; son textos que no han sido escritos para el estudiante sino para la comunidad académica y que requieren habilidades de clasificación, comparación, esquematización y análisis, entre otros, para ser comprendidos, siguiendo a Carlino (2003), *son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben*. Esto se relaciona a su vez con el lengaje técnico usado por los textos abordados en la universidad, situación que se explica por su carácter científico en tanto generador de nuevos conocimientos, mientras que en la escuela los textos están pensados

para una función lúdica en su público lector, niños y jóvenes a quienes se evitan los conceptos especializados.

Con intención pedagógica y comercial, los libros de texto en la educación básica poseen lecturas cortas orientadas a ejemplificar o apoyar un concepto, se componen de microrrelatos, fragmentos, noticias o artículos de poca extensión; mientras que en la educación superiorse necesita leer capítulos o libros completos que den una visión global del tema y faciliten la comprensión del contexto teórico, del concepto y de la obra; en la universidad, se necesita buscar la construcción de herramientas teóricas que apoyen la labor investigativa y la puesta en marcha de procesos de pensamiento encaminados a la recepción crítica del conocimiento.

Otra de las diferencias existentes entre los textos escolares y los universitarios, es el predominio del texto narrativo en la educación básica, y el texto explicativo y argumentativo en la educación superior(véase Cisneros 2001a:243-244). Obviamente, el proceso lector no es igual para ambos modos de organización textual; por tanto, un estudiante con buen nivel de lectura en la escuela no necesariamente logra una fácil comprensión de los textos universitarios. Es de reconocer que desde asignaturas relacionadas con el lenguaje hay maestros que buscan implementar la diversidad de textos, pero este propósito no ayuda mucho sin la colaboración de los docentes de las otras áreas, en el sentido de incentivar los procesos didácticos de las áreas a través de los textos escritos. Al decir de Vásquez (2005:8):

> *Como lo han puesto en evidencia numerosas investigaciones, las estrategias de estudio, de aprendizaje, de comprensión y de producción del lenguaje escrito se adquieren en estrecha relación con contenidos singulares siendo poco productiva la ejercitación de las mismas en el vacío, es decir, de manera independiente y separada de los temas propios de los ámbitos particulares de conocimiento.*

Ambos tipos textuales (predominantemente narrativos en la escuela, y explicativos y argumentativos en la universidad) se inscriben en el contexto académico, en tanto que se busca la construcción y asimilación de saberes; sin embargo, el carácter de los textos escolares se relaciona con lo instruccional, se orienta específicamente a un ejercicio práctico que afianza conceptos. En la educación superior, los textos pasan de ser instruccionales para adquirir un carácter científico, porque buscan la inserción a una comunidad con conocimientos específicos.

Otra diferencia entre la educación superior y los niveles anteriores es que en estos predomina el uso de libros de texto elaborados, en gran parte, con fines comerciales; por lo tanto, son atractivos visualmente y otorgan al lector elementos paratextuales con predominio de la imagen, que apoya las lecturas propuestas. En la educación superior, los libros son de tipo científico y difieren en su apariencia con los textos escolares; a esto se le suma el uso indiscriminado de fotocopias cuya lectura, contrariamente a lo que ocurre frente a un libro, se torna aburridora e implica mayor esfuerzo físico y, aunque se guarden en sitio preferencial, se convierten rápidamente en un material desechable. Aún no hay conciencia de que los libros, aunque más costosos, representan una inversión porque se pueden guardar por muchos años y consultar cuantas veces se desee. Las fotocopias, por la calidad del papel y de las tintas, se deterioran más rápido (Véase Cisneros, 2006b: 22-23 y Cisneros, 2012: 64-66).

Lo textos fotocopiados son fragmentados, generalmente no tienen la reseña bibliográfica y menos aún los elementos paratextuales que permiten realizar inferencias enunciativas: observar la portada del libro, la solapa, el nombre del o los autores, el prólogo, el índice, la estructura de los capítulos -títulos y subtítulos-, las referencias bibliográficas, las imágenes o regresar a la lectura de un capítulo del que se hace mención posteriormente. La observación y análisis de dichos elementos permiten al lector construir una visión global del texto, identificar la intención del autor, el público al que va dirigida la obra, de manera que el fragmento cobra sentido dentro de un contexto general. De allí que, como lo manifiestan Di Stefano y Pereira, 2004:26:

> *En el nivel enunciativo, los estudiantes manifiestan dificultades para ubicarse en las distintas situaciones de escritura, por lo que no construyen adecuadamente al enunciador y el enunciatario del texto, ni manejan los distintos modos de atribución de la responsabilidad enunciativa*.

Otro problema es la lectura de materiales bibliográficos deteriorados y subrayados por otros con propósitos de lectura distintos, lo cual dificulta la atención a un contenido global y la obtención de las ideas centrales del texto según los objetivos particulares del estudio.

Por último, la finalidad de lectura es distinta para cada uno de los escenarios académicos; la escuela pretende formar hábitos lectores, apoyar constructos teóricos y desarrollar la comprensión lectora. Los hábitos lectores incentivados en los niveles anteriores a la universidad, en no pocas

ocasiones, se constituyen en hábitos de consumo editorial, cuando por facilismo o por ignorancia no se seleccionan adecuadamente las lecturas (véase Cisneros, 2003). La universidad, por su parte, se orienta hacia una dimensión de análisis que requiere cierta experiencia de lectura académica, según Narvaja y Di Stéfano (2002:19), *se espera que* [en la universidad] *un alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre texto –autor, texto – texto y texto –conocimientos previos*. Las diferencias entre los textos que se abordan en la escuela/colegio y los que se leen en la universidad se condensan en la Tabla 1:

	Textos Escolares	**Textos Universitarios**
Conocimiento	General	Particular
Enunciatario	Estudiante	Especializado
Estilo	Cotidiano, lúdico	Técnico
Extensión	Más corto	Más largo
Secuencia textual	Narrativa (predominante)	Expositiva y argumentativa
Género discursivo	Académico-instruccional	Académico-científico
Paratextos	Libro de texto	Fotocopias
Finalidad de lectura	Formación de hábitos y apoyo a constructos teóricos.	Análisis y relaciones intra e intertextuales.

Tabla 1. Diferencias entre los textos escolares y los universitarios

1.4 El lector-estudiante universitario

Según Andrade (2005), la educación actual se encuentra ante un nuevo lector, hijo de las tecnologías informáticas y los medios audiovisuales, que lee de una manera distinta, *sus operaciones mentales son estimuladas por efectos diferentes que propician nuevas lógicas de pensamiento y, por ende, nuevos comportamientos hacia la lectura*. En la Tabla 2 se exponen las diferencias propuestas por Andrade en su caracterización del nuevo lector en oposición al lector tradicional:

Perfil del lector tradicional	Perfil del lector siglo XXI
Operativo, expositivo	Analítico, argumentativo, crítico
Pasivo, distante	Activo, diligente
Lee en texto	Lee en contexto
Ensueña	Idealiza
Receptor	"Recemisor"
Refrendador de textos	Propositivo: creador e innovador
Reafirma el libro: lo aprueba	Cuestiona y dialoga con el libro: lo reconstruye
Asiente las ideas	Disiente de las ideas
Maneja lógicas lineales	Trabaja con lógicas fragmentadas
Desarrolla una lógica disyuntiva	Desarrolla lógicas asociativas
Tiene un pensamiento simple, centrado e inteligible	Pensamiento complejo para un mundo descentrado
Asume parcelas de conocimiento	Subsume la globalidad e integralidad de los textos
Construye significados	Reconstruye sentidos y significancias
Observa y verifica	Ausculta e indaga
Es unívoco	Es plurivocal (Rizomático)
Asocia	Ligador (*link*)
Actitud de guardián	Actitud de detective (pistas, señales)
Perfil de litógrafo y xerógrafo	Perfil de alfarero

Tabla 2. Perfiles lectores (Andrade, 2005)

Según la autora mencionada, el lector universitario actual posee capacidades analíticas otorgadas por la interacción con las nuevas tecnologías, que no pueden desconocerse al momento de abordar el texto escrito, sino relacionar estas aptitudes ya adquiridas por los estudiantes con aquellas que aún no poseen y requieren para la comprensión lectora. Las prácticas educativas han de estar basadas en el conocimiento de lo que saben hacer los estudiantes por sí mismos, y a partir de allí, crear estrategias didácticas que los lleven a desarrollar sus competencias lectoras y escritoras.

Para hacer frente a la situación descrita, los colegios y universidades han realizado convenios de articulación en los que se plantean crear líneas de estudio sobre las cuales el estudiante adquiere, en la educación media, las bases que requiere para tener un buen desempeño en la universidad.

La manera más común en que se ha traducido esta intención la representan los llamados cursos remediales, ofrecidos por las universidades como

acompañamiento tutorial para los estudiantes con aparentes dificultades mayores en el campo de la lectura y la escritura. De la misma manera, está generalizado en Colombia que las universidades ofrezcan, en los primeros semestres y para todos los programas académicos, cursos preparatorios de lectura y escritura donde se le facilite al estudiante el dominio de los textos propios de la universidad. Con esto, se cumple con la primera parte de la propuesta de Marucco (2004:66), quien sostiene que:

> *Para concretar su función alfabetizadora, la universidad debe concretar dos tipos de acciones:*
>
> 1. *Cursos dirigidos exclusivamente a alumnos que deben superar deficiencias originadas en la educación primaria y media*.
>
> 2. *Enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, en y para cada una de las materias constitutivas del plan de estudios*.

Con respecto a la segunda parte, se hace necesario abrir espacios en las universidades para la transversalidad del conocimiento y que los docentes idóneos en la enseñanza de la lectura y la escritura, apoyen las prácticas pedagógicas en las distintas disciplinas. El trabajo investigativo y docente sobre este tema podría dar atención a *qué cuestiones sociales, cognitivas, disciplinares y didácticas se ponen en juego al pedir a los estudiantes que lean y escriban dentro del desarrollo de la asignatura* (Benvegnú y col., 2004:49) y los maestros buscarían privilegiar procesos metacognitivos y metadiscursivos que le permitan al estudiante desempeñarse como tal autónomamente.

Capítulo 2

La inferencia en la compresión lectora: fundamentación teórica

2.1 Concepto

El interés en el estudio de las inferencias inicia a principios del siglo XX, presentando un desarrollo creciente en número y profundidad de investigaciones hasta la actualidad. León (2003:30) encuentra como base común en los estudios de inferencia y procesamiento textual los trabajos de Bartlett, en 1932, que anticipan la llamada *revolución cognitiva* de los años sesenta, así como los de Bruner, en 1957. Estos estudios inician desde la psicología cognitiva en búsqueda de la definición y descripción de los mecanismos cognitivos involucrados en la memoria y la comprensión del texto escrito.

A partir de esos y otros trabajos, los modelos sobre comprensión lectora tienen en cuenta el desarrollo de inferencias como evento común antes, durante y después de cada lectura. León (2003:30) afirma que, *actualmente existe un consenso sobre el papel imprescindible que las inferencias ejercen en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito,* con lo cual las ubica no solo en el centro de la discusión cognitiva sobre la lectura sino también en el campo pedagógico, de cara a que las acciones

propendan por mejorar la capacidad en la comprensión lectora de cualquier grupo de estudiantes.

El concepto general de Inferencia es tomado de McKoon y Ratcliff (citado por León, 2003:24): *cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él,* además de ser *representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído.* La definición en sí misma implica un ejercicio mental no necesariamente consciente o voluntario, y una capacidad o facultad natural más o menos desarrollable de acuerdo con diversas características contextuales.

Cuando se infiere, el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para dotar de sentidos tanto locales como globales al texto: *gracias a las inferencias, el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global* (León, 2003:206). Ya que ningún texto puede ser enteramente explícito sino que existen *vacíos informacionales* en su interior, el lector debe completar esos vacíos con su mundo de referencias, construyendo de esta manera la coherencia textual que le permite leerlo como un todo (sistema) y no como la suma de unas partes.

En el mismo marco de esa construcción de sentidos, la inferencia se entiende también como proceso de edificación sobre bases antiguas, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con saberes anteriores *cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado* (León, 2003:23).

Otras nociones conservan la idea de la construcción de significados: *representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje*. (Gutiérrez-Calvo, 1999:231, en Aravena, 2004:146) y *las ideas no incluidas en el mensaje, pero capturadas por la representación interna del mismo* (Singer, 1994:480, en Aravena, 2004:146). De allí se desprende que la cantidad de inferencias que realiza un lector está relacionada con la amplitud de su mundo de referencias o saberes previos; sin embargo, una gran cantidad de esos saberes no garantiza la realización mínima de inferencias necesarias para comprender un texto, ya que los supuestos elaborados por la mente son probabilidades generadas automáticamente, que pueden resultar apropiadas para la comprensión del texto desde las relaciones enunciativas,

pero también pueden desviarlas en privilegio de las propias expectativas fundadas sin asidero textual. La validez de la inferencia no depende entonces de los conocimientos del lector, sino de la forma como se relacionan con el contexto.

Desde el punto de vista estrictamente lingüístico, el concepto de inferencia se ha estudiado bajo el de presuposición y conocimiento compartido: *la gramática formal se ha ocupado desde la perspectiva de la semántica lógica para referirse a un tipo de información que si bien no está explícitamente dicha, se desprende* necesariamente *del significado de las palabras enunciadas y de ella depende que una oración pueda someterse a la prueba veritativa* (Calsamigilia y Tusón, 1999:190).

A nivel del significado implícito pragmático (presuposición pragmática), se señala la presencia de sobreentendidos en cualquier acto de comunicación, entendiendo como inferencia al conjunto de procesos mentales realizados en contextos de situación específicos para interpretar mensajes:

> *Este término denota los procesos a través de los cuales las personas llegan a interpretaciones situadas o ligadas al contexto sobre qué se pretende en cada momento durante una interacción, interpretaciones sobre las que se construyen sus respuestas. (…) Para entender lo que los hablantes realmente quieren conseguir con sus mensajes, tenemos que realizar asunciones sobre sus experiencias pasadas, sus motivos generales, el hilo del argumento que están planteando y cosas similares. Esas asunciones se derivan, parcialmente, del conocimiento previo, extralingüístico, pero, en gran medida, se comunican en el curso de la misma interacción (Gumperz, 1978:395, en Calsamiglia y Tusón, 1999:187).*

Desde modelos interactivos y cooperativos de la enunciación, la inferencia se opone entonces a la referencia análogamente a la oposición entre implicatura y explicatura (Aravena, 2004:6), y coinciden en proponer como elementos claves en el concepto de inferencia las relaciones mentales posibles entre la información entregada por el texto y los conocimientos previos.

Los procesos inferenciales desempeñan un papel fundamental en la comprensión lingüística, constituyendo el mecanismo que ayuda a evaluar una certera comprensión lectora; en ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional, MEN, y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, han enfocado la enseñanza de la lectura en los niveles

literal, inferencial y crítico. El concepto de inferencia que se encuentra en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* y por el cual se rigen todas las instituciones educativas en Colombia, ofrece una definición de inferencia(Ministerio de Educación Nacional, 1998:74):

> *la inferencia es un modelo poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para inferir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas.*

En el mismo sentido, el Icfes diseña sus pruebas de cualificación e ingreso a la educación superior, bajo el siguiente concepto de inferencia (Castillo y otros, 2007:24):

> *En la lectura inferencial se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto, así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.*

El concepto de inferencia, desde cualquiera de las precisiones que aporta cada perspectiva, implica una reubicación del papel del lector durante el ejercicio de la lectura, porque ya no se limita a la decodificación de signos, semas, frases, oraciones y textos, sino que entra de manera más activa a completar y concluir la información que el texto ofrece tras las líneas. Su labor es semántica, toda vez que activa significados y sentidos en el desarrollo de la lectura; así como pragmática, en tanto que contextualiza el mensaje en función de los usos específicos. La interacción construida con el texto es a la vez causa y efecto de la producción de inferencias; se trata aquí de una dinámica interactiva de enunciación en la que el lector conecta los segmentos discursivos local y globlamente, una y otra vez, a partir de los implícitos textuales.

2.2 La capacidad inferencial

Desde la psicología cognitiva se ha entendido la inferencia como una operación del pensamiento y una capacidad mental firmemente asociada con los procesos de memoria y comprensión. Para León (2003:30), se trata de una facultad cognitiva universal y sofisticada, en razón de su presencia en cualquier situación de comunicación como requisito y medida de la mayor o menor comprensión:

> *(…) hoy se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones como en el más global o situacional en el que sitúa el discurso (León, 2003:31).*

De la relación entre ambos niveles, el local y el global, se ocupa la capacidad inferencial, ya que la comprensión tiene que ver con la compleja red requerida entre palabras, sintagmas, párrafos, ideas y situaciones a nivel del pensamiento relacional. No es este, entonces, solo un proceso de decodificación de signos sino también de relaciones entre ellos a través de proposiciones. A ello hay que añadir la relación que establece la mente con las ideas anteriores (presaberes) del sujeto, que se activan al entrar en contacto con la información entrante. A esta red abstracta y simultánea se le ha caracterizado como heurístico de significados, ubicado en el campo de la información implícita que cada lector revela.

Significatividad e inferencia guardan estrechos vínculos en el desarrollo de la comprensión textual; se trata de una dialéctica inconsciente y espontánea que opera en la mente del lector posterior (o simultáneamente) a la decodificación: la significatividad es la base desde la cual se generan las inferencias, y a su vez, las inferencias generan cada vez nuevos significados a partir de otros. Al respecto, León (2003:32) advierte que el proceso de inferencias depende de que el sujeto posea los presaberes necesarios y relacionados con la información que le aporta el texto, y que de ahí se deriva el hecho de que algunos textos posibiliten el mayor o menor desarrollo de inferencias, con lo cual la capacidad de generarlas se relaciona con elementos tanto internos como externos al lector.

Como operación mental, se admite que la capacidad para generar inferencias puede ser mejorada, es decir, que los procesos mentales inscritos en el conjunto de habilidades operativas que la psicología ha denominado *inteligencia,* se conciben bajo un carácter de modificabilidad,

pese a las tendencias deterministas anteriores a la década del sesenta que entendían la inteligencia de manera hereditaria y como objeto fijo y estable de cuantificación a través de test (IQ). El influjo de las primeras etapas de la psicología cognitiva en la pedagogía, la didáctica y la escuela impulsaron los estudios experimentales que demostraron hacia la década del setenta–desde distintas metodologías y procesos- la modificabilidad de la inteligencia o de operaciones mentales asociadas a ella. Yuste (2002:29) precisa la diferencia entre los programas que pretenden realizar mejoras relacionadas con las habilidades generales de la inteligencia y las habilidades relacionadas con operaciones específicas y conocimientos adquiridos, haciendo énfasis en que ninguna de ellas se abstrae de los contextos socioculturales que rodean al aprendiz; asimismo, que prescindiendo de polémicas sobre el modo como se adquieren o desarrollan estas habilidades (tema inacabado en la ciencia cognitiva), el nacimiento de los programas de mejora de la inteligencia está basado fundamentalmente en lo funcional y operativo, centrados en el método, la volición y la mediación.

Ese corte funcional en los programas de potenciación de operaciones mentales se explica en razón de que no existe aún una teoría integral del aprendizaje, a pesar de que se obtengan muestras empíricas de mejoras a partir de esfuerzos concretos de intervención, *"porque el aprendizaje es una realidad, se da, aunque las teorías no logren aún explicarlo adecuadamente"* (Yuste, 2002:31). Frente a las oposiciones de la psicometría clásica, de corte casi siempre radical y genetista, la psicología del aprendizaje y las perspectivas mediacionales de Vigotsky y de Feuerstein defienden la modificabilidad cognitiva desde la práctica y van ganando adeptos desde posiciones teóricas a partir de 1980 (Yuste menciona una buena cantidad de investigadores en lengua española, como Pinillos, 1981; Yela, 1981, 1987, 1991; Díez, 1988; Pardal, 1991 y Guzmán, 1991), alimentando el dilema teoría/práctica frente a la comprensión de estos procesos del pensamiento:

> *Los grandes teóricos, por ejemplo Sternberg y Guilford, prefieren mejores teorías, insisten en la importancia de una teoría consistente para realizar un programa, aun cuando también pueden aceptar la práctica como modeladora de mejores teorías. Los prácticos como Feuerstein defienden una intervención concreta para modificar la inteligencia, porque en el fondo se sienten urgidos por la necesidad imperiosa de hacerlo (…) y por supuesto, intentarán también una explicación que avale su práctica (Yuste, 2002:33).*

Varios trabajos centrados en el mejoramiento de la comprensión lectora –en general- y de la capacidad inferencial –en particular- han intentado salvar la brecha entre los énfasis teóricos y prácticos descritos, obteniendo resultados positivos inclusive cuando las intervenciones son cortas o constituyen pilotajes iniciales. Peronard y col. (1997:264) han encontrado evidencias del aumento en el rendimiento de los estudiantes cuando son sometidos a programas experimentales de intervención:

> *Podemos sostener que la aplicación experimental del material [L y C, Leer y Comprender] con una metodología tipo pre-test /post-test con grupo control presenta una tendencia satisfactoria en cuanto al grado de conciencia y control que los alumnos logran en el desarrollo de algunas estrategias de tipo léxico, correferencial, condicional y de comprensión global.*

Si bien tales experiencias no constituyen soluciones definitivas a las dificultades en comprensión lectora de los estudiantes, sí viabilizan los esfuerzos encaminados a tal fin, siempre que sean realizados *desde una teoría de la lectura con claros fundamentos epistemológicos, a partir de la cual se desprendan enfoques didácticos coherentes, y a la luz de investigaciones fundadas en paradigmas pertinentes* (Peronard y col., 1997:264).

La capacidad inferencial es modificable, de acuerdo con los estímulos con los que cuente el sujeto comprendedor; ello sugiere que una de las causas por las cuales los estudiantes universitarios presentan deficiencias en esta habilidad es, precisamente, su falta de entrenamiento permanente desde la escolaridad, lo cual:

> *…sumado al empleo restringido de estrategias inferencias eficientes que permitan integrar información transoracional y complementarla con conocimientos anteriores adecuados, revela una falta de entrenamiento en el uso de las capacidades de razonamiento inferencial, como también una carencia de conocimientos prácticos sobre lo que significa comprender un texto escrito (Peronard y col., 1997:212).*

La diferencia en los rendimientos lectores puede residir, entonces, en el entrenamiento para el uso autorregulado y consciente de estrategias inferenciales pertinentes en cada situación de lectura. La variación en los mecanismos textuales que se presenta en la academia representa un reto cognoscitivo que muchos estudiantes no logran sortear exitosamente, porque no se les ha preparado para ello; ejemplos de la dificultad frente a

estas variaciones son presentados por Peronard y col. (1997), en relación con el orden y distancia de las proposiciones textuales, la explicitación de marcadores discursivos y las relaciones de causalidad ubicadas a nivel interoracional e interpárrafo:

> *La comprensión de la relación causa-efecto presenta mayores problemas y exige de quien debe inferirla una mayor demanda cognitiva, aun cuando el marcado esté presente en el texto (Peronard y col., 1997:247-248).*

Es un hecho que la intervención sistemática sobre operaciones mentales básicas incide en el cambio y el desempeño que demuestran los sujetos, comprobado casi siempre por la aplicación de instrumentos de medición antes y después de someterlos a intervención. Yuste (2002:258) afirma que la estimulación de una actividad mental concreta, aunque sea compleja como la inferencia, genera mejoras en el desempeño bajo condiciones específicas, como la voluntad y la similitud de la tarea con el contexto de intereses del aprendiz. Pese al extenso catálogo de programas y métodos para desarrollar habilidades del pensamiento, no se puede asegurar hasta el momento que alguno de ellos represente una fórmula para mejorar la inteligencia en toda su extensión, porque ella es demasiado compleja y desconocida en su interrelación de componentes; no obstante, la revisión analítica de distintos programas permite alcanzar algunas aseveraciones:

- No es necesario esperar el desarrollo de teorías definitivas ni de programas perfectos para enseñar a pensar, ya que se pueden obtener resultados parciales de mejoras.
- Es posible sintetizar los aspectos positivos de muchos programas de enriquecimiento mental en propuestas de intervención.
- La potenciación de operaciones mentales muy básicas, inclusive a edades tempranas, genera resistencia en la transferencia de habilidades hacia contextos más complejos.
- La transferibilidad de habilidades operacionales no es un criterio de validación de programas con breve extensión, en razón del desconocimiento que existe hasta la fecha sobre el funcionamiento de esa capacidad de transferir entre contextos distintos.
- Resultan más eficaces las acciones de estimulación a largo plazo, permanentes y acompañantes del desarrollo evolutivo durante todas las etapas, extendiéndose hasta los niveles de aprendizaje más elevados (profesionales).

En el mismo sentido integrador, Yuste (2002:261-266) propone 16 aspectos que cualquier método de mejoramiento de habilidades debería cuidar (Tabla 3):

Tabla 3 - Requisitos para los métodos de mejora de habilidades cognitivas (adaptado de Yuste, 2002:261-266)

Es viable pensar que la inteligencia y los procesos asociados con ella son susceptibles de ser modificados hacia la mejora en desempeños concretos; a pesar de las limitantes teóricas, las investigaciones se siguen adelantando alentadas por los resultados positivos en muchas experiencias de aula, con aprendices bajo condiciones cognitivas y socioculturales diversas. Los estudiantes universitarios, individuales en su heterogeneidad pero con objetivos y requisitos comunes alrededor de las prácticas académicas de cara a la profesionalización, constituyen una población objeto de actividades concentradas en la potenciación de sus habilidades mentales a través de esfuerzos que recojan los aportes obtenidos de la psicología cognitiva y del aprendizaje a favor de sus necesidades. Enseñar a pensar debe ocupar un lugar importante en la formación profesional.

2.3 Clasificación de las inferencias

Existe una extensa bibliografía en los campos de la lingüística y la psicología cognitiva, que abordan la cuestión desde diferentes criterios taxonómicos.

Ello es el resultado de la variabilidad metodológica y de objetivos de investigación presentes en los estudios sobre inferencia. Keenan, Potts, Golding y Jennings (1990, en Gutiérrez-Calvo y Carreiras, 2005), revisan el problema de las metodologías como determinante en las clasificaciones existentes; su trabajo permite separar las investigaciones en aquellas que hacen énfasis en las inferencias durante la lectura y las que se producen posterior a ella, a través de métodos como tareas de recuerdo y recuperación de datos, verificación de frases, reconocimiento de palabras, tiempo de lectura, decisión léxica, pronunciación y *stroop*:

> *(…) las medidas para detectar las inferencias tienen características singulares. Debido a esta singularidad, los diferentes métodos suelen ofrecer datos diferentes sobre la naturaleza del objeto de estudio. Los paradigmas de recuerdo libre, señalizado, verificación y reconocimiento tienen la cualidad de indicar con precisión cuál es el contenido semántico de las inferencias.(…) Por su parte, los paradigmas de tiempo de lectura, decisión léxica, pronunciación y stroop proveen valiosas indicaciones de que algún significado relacionado con la inferencia ha sido activado durante la propia comprensión, permitiendo distinguir entre inferencias en la codificación y en la recuperación. Sin embargo, no prueban cuál es el significado exacto de la inferencia activada. Estos últimos paradigmas no aseguran si la inferencia detectada persiste lo suficiente como para quedar formando parte de la representación del texto, o si solo constituye un estado transitorio de activación de significados(Gutiérrez Calvo y Carreiras, 2005:2).*

El método adquiere relevancia, entonces, en el proceso clasificatorio, junto con los objetivos de la investigación, lo cual implica que no existe un criterio único integrador que clasifique las inferencias, sino que cada taxonomía responde a parcializaciones del investigador.

León (2003:45) reúne y describe los diferentes criterios de clasificación en diez grupos, de acuerdo con las investigaciones encontradas, para concluir que las taxonomías se comportan de manera dicotómica: inferencias *obligatorias* (directas, inmediatas a la lectura, rápidas, retroactivas y necesarias para la comprensión textual) y *elaborativas* (proactivas, posteriores a la lectura, basadas en los presaberes y que enriquecen el modelo mental del lector).

Moreno-Campos (2007:4) analiza los diez criterios de León y encuentra coincidencia en una clasificación básica sobre dos criterios:

1. Inferencias activadas por informaciones explícitas del texto que plantean algún tipo de elipsis (inferencias puente), o inferencias activadas recurriendo a información extratextual y conocimiento del mundo (inferencias elaborativas).

2. Inferencias elaborativas que explican significados previos (explicativas, hacia atrás) o inferencias elaborativas que predicen significados nuevos (prospectivas, hacia delante).

Posteriormente, León y Pérez (2003, en León, 2008:5) definen cuatro criterios generales de clasificación de inferencias de acuerdo con la bibliografía existente cuyas fuentes son investigaciones de corte experimental, Tabla 4:

Criterios generales de clasificación de inferencias		
Criterio	**Clasificación**	**Autores**
Probabilidad Vs. Certeza	Lógicas y Pragmáticas	Harris y Monaco, 1978 Singer, 1994
Curso temporal	*On-line* Vs. *Off-line*	Graesser, Singer y Trabasso, 1994
Dirección	Hacia atrás Vs. Hacia adelante	Just y Carpenter, 1987 Van den Broek, 1994 Singer, 1996
	Explicativas Vs. Predictivas	Trabasso y Magliano, 1996 León y Pérez, 2001
	Diagnósticas Vs. Predictivas	Tversky y Kahneman, 1980 Waldman y Holyoak, 1992 Fernández y Almaraz, 1994 Waldman, 2000 León y Pérez, 2001
Operaciones en la memoria	Asociaciones, explicaciones y predicciones	Van den Broek, 1990 Trabasso y Magliano, 1996

Tabla 4 - Criterios generales de clasificación de inferencias (adaptado de León, 2008:5)

La evolución de las teorías clasificatorias de inferencias atraviesa desde los modelos estructuralistas, centrados en el texto, hasta los conexionistas que integran la influencia tanto del texto como del lector en forma de proceso. En las últimas décadas, la integración de disciplinas diversas como la neurología y las ciencias de la computación, junto a la psicología y la lingüística, han hecho del estudio de las inferencias un campo abierto e interdisciplinar, cada cual con propuestas taxonómicas distintas.

Madruga y col. (1999), advierten que *la dificultad que plantea la clasificación de las inferencias en la comprensión del discurso proviene del solapamiento y superposición entre las diferentes categorías clasificatorias*. Su modelo clasificatorio puede asimilarse con la organización que adapta Aravena de Gutiérrez-Calvo (1999, en Aravena, 2004:153) en cuatro criterios clasificatorios,Tabla 5:

<table>
<tr><th>Criterio de clasificación</th><th colspan="4">Tipos de inferencias</th></tr>
<tr><td>Fase de procesamiento</td><td colspan="2">Durante la comprensión</td><td colspan="2">Después de la comprensión (durante la recuperación)</td></tr>
<tr><td>Valor de verdad</td><td colspan="2">Lógicas</td><td colspan="2">Pragmáticas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Función en la comprensión</td><td>Conectivas</td><td>Puente</td><td>Elaborativas</td><td>Base textual</td></tr>
<tr><td></td><td>Anáforas</td><td></td><td>Modelo situacional</td></tr>
<tr><td>Tipo de texto</td><td colspan="4">Inferencias propias de los textos narrativos: Antecedente causal (subsumibles en conectivas), consecuente causal (equivalente a predictivas), metas principales, reacción emocional de personajes, metas subordinadas.</td></tr>
</table>

Tabla 5 - Síntesis clasificatoria de las inferencias (Aravena, 2004:153)

Los criterios de la clasificación anterior reúnen las dos hipótesis más relevantes sobre las inferencias: la hipótesis minimalista de McKoon y Ratcliff (1992, en León, 2003:57) y la construccionista de Graesser y cols. (1994, en León, 2003:58). La primera distingue las inferencias que se realizan de manera automática (mínimas para la representación básica de la información textual y la coherencia local, producidas inconscientemente durante la lectura: anáforas y relaciones causales) de las que el lector elabora de modo estratégico (dan la coherencia global y se produce conscientemente después de la lectura: semánticas, instrumentales y predictivas). La hipótesis construccionista considera que el lector da la coherencia global durante la lectura en su proceso de comprensión, asignando también un papel más relevante a los conocimientos previos. Garnham (1992, en Aravena, 2004:149) y León (2003:60) advierten sobre la necesidad y posibilidad de

integrar ambas hipótesis consensuando la diferencia más radical (sobre la coherencia global) y revisando otras clasificaciones menos dicotómicas.

Además de los criterios mencionados, Cunningham y Moore (1990), proponen una escala de inferencias desde los dos elementos claves comunes: los datos textuales y los presaberes del lector. En esa escala, el criterio clasificatorio reside más en el resultado inferencial que halla el lector (dato textual tras las líneas) y menos en el proceso cognitivo: Lugar, Agente, Tiempo, Acción, Instrumento, Categoría, Objeto, Causa-Efecto, Problema-Solución, Sentimiento-Actitud.

Otros énfasis en el estudio de las inferencias posibilitan el desarrollo de investigaciones cuyos problemas tienen que ver con la significación en contextos de uso. Es el caso de la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje que busca *establecer un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto a través del enriquecimiento de los esquemas previos del lector acerca de los discursos, para que este establezca un proceso de negociación con sentido con la propuesta discursiva hecha por el autor del texto* (Martínez, 2002:22). La taxonomía desde este énfasis está directamente relacionada con las necesidades pedagógicas que presenta la concepción de la inferencia como *estrategia de lectura* y *proceso pertinente en la comprensión de un texto,* enseñable a lectores novatos.

El desarrollo de una competencia discursiva busca proveer al lector herramientas que le permitan realizar lecturas relacionales y se basa en intervenciones pedagógicas sistemáticas hacia el mejor conocimiento de los niveles textuales, simultáneos en el texto, pero analizables metodológicamente. De esta manera, las relaciones de significado y los niveles textuales se asumen como criterios taxonómicos, a la vez que posibilidades del lector (Martínez, 2002:154):

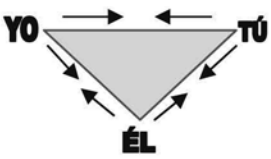
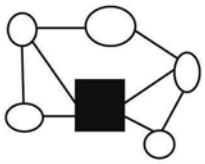
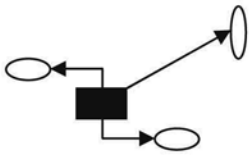
Lo que puede hacer el lector	Lo que aporta el texto	
	Relaciones de significado	**Niveles textuales**
Inferencias enunciativas (quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo).	Relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente.	*Nivel Enunciativo* 
Inferencias léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas).	*Nivel Microestructural* 
Inferencias referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática).	*Nivel Microestructural* 
Inferencias macroestructurales	Relaciones macroestructurales (Selección y jerarquización de ideas)	*Nivel Macroestructural* 1. …… …… 2. ….. ……...…… 3. .....……..…… ……..
Inferencias lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	*Nivel Superestructural* Ideas: 1……. 2……. 3……. | Causalidad: Causa | Efecto
Inferencias argumentativas	Relaciones argumentativas	*Nivel Argumental* Inducción-Deducción Razonamiento causal Razonamiento dialéctico

Tabla 6 - Clasificación de inferencias según niveles textuales (Martínez, 2002:154)

El primer nivel de las inferencias, que Martínez denomina enunciativas, está basado en las teorías de la enunciación propuesta por autores como Bajtin (1979), Benveniste (1977) y Charaudeau (1983). Los siguientes dos niveles (léxicas y referenciales) tienen sustento teórico en los múltiples estudios de lingüística textual de autores como Halliday y Hasan (1976). Los conceptos de inferencias macroestructural y lógica conectan la clasificación de Martínez con los trabajos de la década de los ochenta de Van Dijk y Kintsh (1983) sobre estructuras y reglas textuales. La categoría de inferencias argumentativas, que Martínez considera *uno de los mayores niveles de comprensión discursiva pues implica la elucidación de los "propósitos ocultos" del autor del texto* y *reconocer el tipo de exigencias de comprensión que el texto hace a un público determinado* (Martínez, 2002:30), retoma la teoría de la argumentación propuesta por Perelman y Olbrechts-Tyteca(1989).

Algunas de las cuestiones que han preocupado a las anteriores taxonomías a la de Martínez, como la determinación de qué inferencias se producen durante y después de la lectura y la relación de incidencia entre los presaberes y la organización textual, son dejadas en segundo plano por la taxonomía enunciativa y discursiva, por responder a otros propósitos distintos al de la potenciación de los procesos interactivos de la significación. Si bien esta clasificación no cierra la brecha del problema de las nomenclaturas, el marco teórico y los enfoques distintos de investigación que obstaculizan la homogenización de una taxonomía estándar para las inferencias, sí resulta pertinente para superar las limitaciones de las propuestas de carácter dicotómico y para las investigaciones que se inscriben en un marco educativo.

Inscrito en ese marco, Parodi (2005) propone una clasificación desde tres elementos principales: la estructura y organización de la información textual, el contenido proposicional de la información y los saberes previos del lector. A partir de estos tres ejes se establece una división entre las inferencias que resultan fundamentales u obligatorias para la comprensión de los significados (relacionadas específicamente con la cohesión textual) y las optativas, elaborativas proyectivas, que generan valoraciones y evaluaciones del lector sobre la representación del mundo a la que accede a través del texto. Las primeras se encuentran en la base de la comprensión textual y suelen denominarse también inferencias puente o relacionadoras, mientras que las segundas se refieren a un nivel más crítico de lectura, no están estrictamente determinadas por la información textual y se presentan como altamente influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores (Parodi, 2005:54, Figura 1):

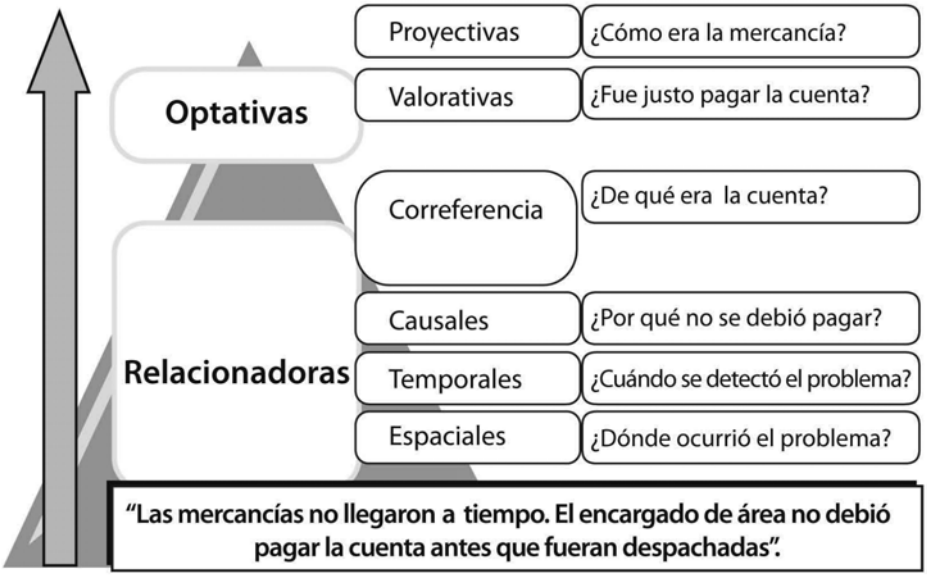


Figura 1. Clasificación de inferencias, según Parodi (2005) -Adaptación-

La clasificación de Parodi (2005) no tiene en cuenta el momento de la realización de la inferencia (antes o después de la lectura), sino que destaca la complejidad gradual de los procesos que el lector lleva a cabo al abordar los textos, desde los requerimientos básicos (inferencias relacionadoras) hasta los críticos (inferencias optativas). En el marco de lo pedagógico, la clasificación atiende a ambos niveles en busca de la comprensión efectiva del texto, si bien los niveles básicos suelen obviarse, como apunta Parodi (2005:55):

> *Aunque parezca innecesario, este conocimiento debe hacerse explícito y enseñarse o debe sistemáticamente ponerse a los lectores en formación en situaciones en que se vean forzados a resolver este tipo de mecanismos de cohesión textual. La enseñanza de la gramática encuentra aquí un espacio como nunca antes; pero claramente en una visión totalmente diferente de la clásica: se busca un estudio gramatical de orientación textual al servicio de la comprensión.*

2.4 Enseñanza de la inferencia en la educación superior

Coincidimos con Cassany (2006), quien identifica tres perspectivas con las cuales se enseña a leer y escribir en la universidad: perspectivas lingüísticas que hacen énfasis en el código, perspectivas psicolingüísticas que hacen énfasis en las estrategias cognitivas y perspectivas socioculturales que tienen en cuenta el contexto, la comunidad de habla y los géneros discursivos académicos y profesionales, la "alfabetización crítica" y la "la alfabetización electrónica". Con ello, muestra un mapa relacionado con los objetivos, contenidos, fundamentos y materiales utilizados por los docentes a quienes se les encarga la alfabetización académica en la educación superior, casi siempre en forma de asignaturas independientes ubicadas en los primeros semestres de los programas académicos con denominaciones variadas como, por ejemplo, comprensión y producción de textos, habilidades comunicativas, comunicación oral y escrita, talleres de lenguaje, español funcional, etc.

Las perspectivas consideradas por Cassany todavía resultan operativas en las prácticas universitarias, aunque la inexistencia de un estado del arte en Colombia difundido y permanente, sobre dichas prácticas, afecta la visibilidad de muchos esfuerzos anónimos y aislados por parte de los profesionales que orientan estas asignaturas, así como la discusión colectiva sobre las perspectivas más o menos convenientes para dictar las cátedras (ello pertenece siempre al juicio del docente encargado en cada caso, lo que genera distintas fundamentaciones).

El enfoque lingüístico-gramatical hace énfasis en el carácter prescriptivo y descriptivo del uso de la lengua, cuyo objeto de aprendizaje es el código y las reglas que constituyen la composición de textos. En este grupo de prácticas aparecen contenidos ligados con el uso de la norma estándar, el estilo en la redacción, aspectos morfosintácticos y teorización sobre los componentes de la cohesión, la coherencia y los tipos de discurso. Usualmente, la metodología consiste en la instrucción teórica y la práctica con ejercicios intensivos y extensivos de lectura y escritura (dentro y fuera del aula). Dado que el énfasis se encuentra en el código, no se atiende sistemáticamente al trabajo con una tipología textual determinada, sino que las lecturas suelen cubrir los diferentes modos de organización interna, así como las temáticas presentan un amplio espectro de intereses; de allí, que los materiales utilizados sean paquetes de fotocopias encargadas para cada clase a medida que avanzan los cursos, y pocas veces se propone la lectura de libros completos. El manejo de esos materiales suele presentarse a través

de cuestionarios o guías de lectura, sin privilegio de algún nivel de lectura en particular (literal, inferencial, crítico-intertextual).

Un segundo grupo de prácticas universitarias se adscribe a un enfoque de corte psicolingüístico, a través de prácticas y estrategias que buscan potenciar los procesos cognitivos presentes en la lectura y la escritura. Con fundamento en teorías cognitivas, con estas prácticas se busca hacer conscientes los procedimientos mentales involucrados al leer y escribir, casi siempre con objetivos metacognitivos y autorregulatorios. Muchos cursos orientados bajo este enfoque presentan métodos, estrategias y claves para abordar los textos, por ejemplo a través de la concepción de la escritura como un proceso en etapas (planeación, redacción y revisión) o la lectura en pasos instruccionales (SQ3R, lectura rápida, etc.). En estas prácticas suele imponerse un sentido práctico –a veces instrumental- del aprendizaje consciente, y el docente propende también por el desarrollo de la expresión personal del sujeto, a través de la oralidad y la escritura, usualmente con la inclusión de criterios de mediación pedagógica en el aula (tareas con pautas e interacciones dialogantes). El manejo de los materiales es similar al del anterior enfoque, incluyendo en ocasiones "baterías de trabajo" en habilidades específicas, tomadas del amplio inventario de programas de mejora de la inteligencia existente en la ciencia cognitiva. Entre los ejercicios propuestos por los docentes de este grupo, esporádicamente aparecen tareas relacionadas con la inferencia, especialmente con requerimientos deductivos e inductivos.

El tercer enfoque es el contextual, desde la línea semántico-comunicativa y discursiva de la significación. Se fundamenta en entender la lectura y la escritura en la universidad como tareas socioculturales variables, inclusive desde sus medios de acción; por ello, augura la alfabetización electrónica como futuro previsible en las prácticas académicas. Los contenidos de las asignaturas que siguen esta perspectiva suelen incorporar la problemática de los géneros discursivos desde la inclusión de géneros disciplinarios y la alfabetización crítica. Sobre la primera problemática, las unidades de aprendizaje se concentran en la particularización del lenguaje en el ámbito profesional que requieren los estudiantes, así como la inclusión de teoría lingüística en función de la comprensión de las condiciones contextuales de producción de enunciados (roles, cortesía, tonalidades, etc.); la premisa de trabajo es que "saber física o economía significa dominar los discursos de física o economía" (Cassany, 2003:10), de manera que se llevan a la clase de comprensión de textos, aquellos propios de las otras asignaturas que cursa el estudiante (materiales reales). Sobre la segunda problemática, se asume una perspectiva crítica frente a los textos, para develar cuestiones

como el punto de vista del autor, sus intenciones y los usos retóricos que maneja cada texto; aquí los materiales más comunes que se llevan a clase son los de tipo periodístico y de opinión, que permiten develar relaciones de poder entre el autor, el tema y los lectores. Siguiendo esta perspectiva de trabajo, la Cátedra Unesco para la *Lectura y la Escritura en Latinoamérica* ofrece algunos materiales para las cátedras desde el trabajo investigativo de sus colaboradores, en forma de libros de talleres teórico-prácticos (Narvaja, Di Stéfano y Pereira, 2002; Martínez, 2002, 2005) o virtualmente con un curso desde la intranet de la Universidad del Valle (Martínez, 2006).

El problema de la integración de perspectivas, métodos, objetivos, contenidos y materiales atraviesa factores tan disímiles como la preparación del maestro (su manera de entender la lectura, de acuerdo con su propia formación académica) y las características de cada grupo de estudiantes (algunos más o menos dispuestos a dar a la lectura su importancia capital en la práctica profesional).

A partir de esta breve mirada ofrecemos el desarrollo siguiente, buscando integrar los aspectos positivos de los tres enfoques que acabamos de describir, alrededor de una habilidad esencial para la lectura comprensiva de textos académicos como lo es la inferencia. Así, partimos de la hipótesis de que una serie de ejercicios y talleres, concentrados en la habilidad inferencial, puede ayudar a mejorar la comprensión de textos explicativos y expositivo-argumentativos de los estudiantes que ingresan a la educación superior.

Capítulo 3

Fundamentación metodológica

3.1 Propósitos y estructura de los talleres

Frente a la necesidad de mejorar, en los estudiantes que ingresan a la universidad, el desarrollo de su capacidad inferencial como herramienta estratégica de comprensión lectora, los materiales para desarrollar talleres en el aula con mediación pedagógica se configuran como metodología de trabajo posible para el alcance de los siguientes propósitos:

- Alcanzar niveles inferenciales suficientes que colaboren con la lectura comprensiva de textos explicativos y argumentativos de género discursivo académico.

- Convertir el pensamiento inferencial en una estrategia de comprensión lectora autorregulada y autónoma, a través de la ejercitación en operaciones mentales involucradas con la inferencia.

- Desarrollar un trabajo sistemático de entrenamiento inferencial, con ejercicios que permitan potenciar el pensamiento de manera secuencial (paso a paso), de acuerdo con las exigencias inferenciales de cada nivel de dificultad, relacionado con los niveles estructurales del texto.

Los principios metodológicos que dirigen el alcance de esos objetivos en los materiales que hemos diseñado como propuesta de intervención, son los planteados por Martínez desde una perspectiva discursiva e interactiva de la significación (2001:139-149). Ello involucra necesariamente unas prácticas pedagógicas de carácter dialogante desde el pensar y el hacer estratégico, centradas en el potencial de aprendizaje, la autonomía del estudiante y el proceso sistemático de la comprensión.

Dadas las limitaciones de tiempo, disponibilidad y recursos que presentan las carreras de pregrado frente a los trabajos alrededor de la comprensión de textos, la propuesta apunta hacia el entrenamiento localizado y el mejoramiento de una limitante –entre varias– para la comprensión textual: la producción de inferencias; entrenamiento cuyo alcance está representado en proveer al estudiante de estrategias que pueda usar posteriormente, desde el propio control de sus procesos en las tareas de lectura académica involucradas en el avance de su programa académico.

Martínez (2001:148) advierte que *una de las tareas más difíciles de lograr es el desarrollo real de estrategias de comprensión y de producción textual ya que la exposición directa del saber sobre los niveles de construcción de los discursos no va a garantizar la apropiación de ese saber y su conversión en un proceso estratégico que realice cambios en el comportamiento del sujeto lector/autor*. Pero la garantía de esa apropiación tampoco se encuentra en el taller como documento instruccional, ni en el docente como profesional preparado tanto en el área del saber como en los fundamentos discursivos de la comprensión. Consideramos que esa garantía reside superiormente en el estudiante y su voluntad de aprender, esto es, en el reconocimiento y la importancia que él le dé a los procesos de lectura no como especificidad sin aislamientos sino conectada con los saberes de una ciencia. Entendido así, es posible hablar de una *competencia discursiva* sustentada sobre estrategias de comprensión lectora autogestionada: una de ellas, la inferencia, desde los diferentes niveles del texto académico escrito.

Lo más ambicioso de una propuesta de intervención en lectura es el cambio de visión sobre el texto que se logre en el estudiante: de lo monologal a lo dialogante, de lo pasivo a lo activo, de la operatividad mecánica a la interacción reflexiva: *la mediación pedagógico-discursiva se propone*

incidir en un cambio en los esquemas del estudiante/lector/escritor para reducir la distancia entre él y el texto, mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas a través de un proceso metadiscursivo(Martínez, 2001:149). Con la metacognición y la metadiscursividad se busca que el taller trascienda hacia los demás espacios académicos de los estudiantes, es decir, hacia sus lecturas transversales involucradas en el dominio de una ciencia, porque desarrollan la autonomía requerida para que enfrenten textos en otros contextos con herramientas de comprensión específicas.

En el mejoramiento de la capacidad inferencial para estudiantes que ingresan a la educación superior, lo que se propone es un trabajo sistemático desde el taller de lectura, a través del diseño y la divulgación de ejercicios que hacen énfasis en el desarrollo de niveles inferenciales de acuerdo con niveles estructurales del texto, cuyo contenido consiste en la ejercitación sistemática y gradual del estudiante. En consecuencia, los materiales que hemos diseñado presentan la siguiente estructura:

1. **Título del taller,** que da cuenta del tipo de inferencia en el que se hará énfasis durante la ejercitación. Cada nivel estructural del texto determina el tipo de inferencia, cuya división es estrictamente metodológica *pues los diferentes niveles se dan de manera simultánea en la construcción del discurso* (Martínez, 2001:155). La planeación de los talleres corresponde a una secuencialidad propuesta que parte del nivel enunciativo, continua con los niveles microestructurales, luego macroestructurales y pretende cerrar con un nivel integrador centrado en las inferencias argumentativas; el proceso se concibe entonces como un ciclo de entrenamiento y aprendizaje de estrategias de lectura relacional para abordar diferentes textos académicos.

2. **Subtítulo del taller,** con la identificación del tipo de ejercicios propuestos que se disponen en secuencias de lo simple a lo complejo.

3. **Conceptos previos,** como contextualización e introducción al tipo de ejercicios, se especifica su importancia y el objetivo de lectura.

4. **Clave,** como modelización del ejercicio a desarrollar con indicaciones sobre cómo resolverlo paso a paso. Se espera que el estudiante asuma el modelo como un ejemplo de seguimiento durante el desarrollo de los ejercicios posteriores.

5. **Ejercicios** enmarcados en una situación específica de comunicación; cada serie de ejercicios propone el desarrollo de un tipo de inferencias,

de acuerdo con cada taller. Los instrumentos utilizados varían, desde diferentes tipos de preguntas hasta instructivos de operatividad.

6. **Escuchémonos,** como espacio para la autoevaluación y coevaluación del desempeño, además de sugerir actividades de socialización de las respuestas desarrolladas.

7. **Proyectemos,** que sugiere actividades de transferencia del conocimiento adquirido o de la ejercitación desarrollada a otros espacios académicos de actuación.

3.2 Sobre la selección de los textos

La selección de los textos que servirán para la generación de inferencias en los talleres obedece a los rasgos generales característicos de los textos que deben leer los estudiantes en la educación superior. Varios autores (Narvaja, 2002; Carlino 2003, 2006; Vásquez, 2005;) han insistido en la diferencia existente entre los textos de la educación media y la universidad (Tabla 1), identificando la predominancia de secuencias textuales distintas para estos espacios de formación; Narvaja (2002:37) asegura que en los géneros académicos-científicos de la universidad *hay un predominio de las secuencias expositivo-explicativa y de la argumentativa* [como] *dos polos de un mismo continuum discursivo*.

Este *continuum* puede explicarse siguiendo a Adam y Revaz (1996) en sus estudios sobre tipología textual donde advierte que cualquier taxonomía del texto debe considerar los solapamientos entre secuencias que los convierten en productos mixtos con predominio de una secuencia o encadenamiento prototípico de proposiciones en particular. Los géneros académicos de la universidad demuestran esa interrelación entre lo explicativo y lo argumentativo, dependiendo del nivel enunciativo de cada texto específico.

La clasificación de Adam y Revaz es adaptada por León (2003:158) en la Tabla 7:

Tipos de secuencias básicas	Finalidad	Composición de la estructura	Géneros en los que se manifiestan
Narrativa	Informar de hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo.	Introducción, complicación, evaluación-reacción, resolución y moralidad.	Parábola, chiste, noticia de sucesos, relato teatral, fábula, relato oral, relato histórico, cine, historieta, etc.
Descriptiva	Presentar las relaciones entre las cosas sin orden temporal-causal, sino según un orden jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible.	Reflejar conceptos (o partes) y sus propiedades, cualidades y/o funciones, estableciendo relaciones de espacio, de tiempo y/o de semejanza.	Múltiples actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos comerciales, relatos, descripciones técnicas, instrucciones, memorias.
Argumentativa	Exponer las opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir o hacer creer.	Premisas, argumentos y tesis.	Discurso judicial o político, anuncia publicitario, ensayo, sermón, debate, crítica de espectáculos, artículo editorial.
Explicativa	Mostrar las relaciones causales que relacionan los hechos o las palabras.	Preguntas del tipo ¿por qué? Acompañadas de la respuesta (porque) y de una evaluación.	Textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones.
Conversa-cional-dialogal	Preguntar, prometer, agradecer, excusarse.	Serie de intervenciones de dos o más interlocutores.	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio…

Tabla 7 - Clasificación de secuencias textuales de Adam y Revaz, adaptada por León (2003)

Se puede deducir entonces, que los textos no responden a fronteras fijas en el tratamiento de las ideas, sino a intenciones que predominan (contar, caracterizar, convencer, explicar, dialogar, etc.) sobre otras que pueden aparecer también como herramientas o como inserciones dentro de la primera. En efecto, hay descripciones tanto en una novela como en un editorial de periódico o en un ensayo, y en este último continuamente aparecen explicaciones y diálogos para sustentar una tesis.

Las secuencias expositivas y argumentativas suelen aparecen imbricadas con énfasis en distintas intenciones sobre la base de la racionalización de un saber. Narvaja (2002:45) esquematiza las características de ambas secuencias textuales en la Tabla 8:

Polo expositivo-explicativo	Polo argumentativo
Se presenta como un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente o como un saber teórico.	Se presenta como la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo.
Tiende a borrar las huellas del sujeto y a instaurar una distancia que genere el objeto de objetividad.	El sujeto se manifiesta y confronta a su opinión con la de los otros.
Las fronteras entre discurso citante y citado son nítidas.	Aparecen distintas formas de contaminación de voces.
Se propone informar.	Se propone persuadir.
La dimensión cognitiva es central.	A la dimensión cognitiva se agrega la emocional.
Buscan la simetría de saberes entre el que explica y el que recibe la explicación.	Buscan la adhesión a una idea entre el que argumenta y el que recibe los argumentos.
Relaciones lógicas de: causa-efecto; razón-resultado; problema-solución; enunciado general-ejemplo; afirmación-justificación; descripción; comparación y secuencia.	Relaciones lógicas de: antecedente-consecuente; medios-fines; ventajas-desventajas; problema-solución; deducción; inducción; comparación; modelo; ejemplo.
Esquema típico: 1.Presentación o marco. 2.Planteamiento del problema. 3.Respuesta al problema. 4.Evaluación conclusiva.	Esquema típico: 1.Hipótesis o tesis sostenida. 2.Argumentos para la hipótesis o tesis. 3.Contraargumentos para la hipótesis. 4.Evaluación conclusiva.
Mayor tiempo de procesamiento que los textos narrativos.	Mayor tiempo de procesamiento que los textos narrativos y expositivos.

Tabla 8 - Caracterización de los textos expositivo-explicativos y argumentativos (Adaptado de Narvaja, 2002:45)

León, Escudero y Van den Broek (en León, 2003:169) han examinado la cuestión de las tipologías textuales desde la generación de inferencias, estableciendo las relaciones existentes entre la taxonomía textual y los procesos mentales implicados, específicamente si el tipo de secuencia textual influye en la generación de inferencias. Los autores examinan los textos narrativos y explicativos, encontrando que:

> *El comportamiento del lector o los procesos que tienen lugar durante la lectura son distintos en función del género del texto. Por un lado, los textos expositivos, y en menor medida los periodísticos, activan procesos de lectura dirigidos más a tratar de integrar la información que está siendo leída con el conocimiento previo y, por tanto, a generar explicaciones. Por el contrario, los cuentos, y en menor medida las historias, dirigen al lector a elaborar mayor número de predicciones (León: 2003:169).*

Esto es importante porque indica que las inferencias motivadas por los textos expositivos representan mayor dificultad para los lectores y, a pesar de ello, la educación media parece insistir más en los textos narrativos (que no son los más recurrentes en la universidad) que en los explicativos y argumentativos:

> *Frecuentemente, los investigadores aluden a la falta de familiaridad del contenido de los textos expositivos como posible razón a este hecho. Mientras que los textos narrativos suelen expresar información sobre situaciones y hechos que nos resultan más familiares, los textos expositivos, por su naturaleza, normalmente exponen al lector ante información nueva de carácter más técnico (León, 2003:164).*

En cuanto a las inferencias generadas a partir de textos explicativos y expositivo-argumentativos, la integración de las proposiciones en forma global y el pensamiento relacional interproposicional e interpárrafo representa la mayor dificultad en la generación de inferencias:

> *Queda de manifiesto que la mayor dificultad inferencial estriba en reconocer y concebir el texto como unidad lógica a través de la interacción e interrelación de sus elementos dispersos. (…) El abismo que arrojan los resultados entre inferencias parciales y completas al interior de una misma pregunta denota que los estudiantes reconocen, en la pregunta, una misma exigencia de desarrollo inferencial, pero en la elaboración de una macroestructura textual es más común que las inferencias resulten incompletas y que se realicen a nivel más local y*

> *menos global. Esto indica también que las relaciones retóricas (explícitas e implícitas) entre elementos textuales diseminados presentan mayor dificultad que las focalizadas en una o varias microestructuras* (Cisneros, 2006a:110).

A nivel superestructural y enunciativo los textos explicativos y argumentativos exigen también la generación de inferencias que den cuenta de aspectos centrales para la comprensión, como la determinación previa del plan textual y la dinámica de fuerzas y voces involucradas (Martínez, 2005). Cisneros (2001, 2005, 2006, 2008) ha insistido en la necesidad de involucrar estos textos en las prácticas académicas de la educación básica y media con mayor énfasis que los narrativos, hacia el estudio más pertinente de géneros discursivos y secuencias textuales que coadyuven en la etapa de profesionalización en la universidad:

> *Los textos de divulgación científica, expositivos y argumentativos, no deben ser considerados solo de manera ocasional sino que se deben convertir en el énfasis de la práctica pedagógica en los distintos niveles educativos, esto es desde la educación básica hasta la universidad (Cisneros, 2006:120)*.

La propuesta de trabajo que se plantea a través del diseño de instrumentos para su aplicación se compone de una selección de textos que responden a las secuencias expositivas-explicativas y argumentativas, privilegiando en los contenidos el universo temático común de la investigación científica como área de interés y punto de encuentro posible para todas los programas de pregrado. Circunscrito al ámbito general de la cultura académica, el tema de la investigación científica presenta dos ventajas para su inclusión en los talleres:

1. Es integrador con respecto a los intereses disímiles que presentan los estudiantes de primer semestre de los diferentes programas académicos; y

2. Se relaciona con la formación de profesionales aptos para desarrollar proyectos de investigación en las diversas ramas del saber, como se lo propone la educación superior.

Además, se ha procurado conservar algunas características en la selección de textos:

- Extensión de una cuartilla o menos, para posibilitar la profundidad en la reflexión sobre el proceso inferencial, menos que en la cantidad de

datos, y para que se pueda trabajar bajo los límites de horario de las clases universitarias.
- Variedad de enfoques en el orden de lo investigativo desde distintas problemáticas, tanto las teórico-metodológicas como las experienciales.
- Variedad de fuentes, tanto internas como externas a los programas de formación universitaria, es decir, materiales que van desde publicaciones en medios masivos de comunicación, hasta textos teóricos de libros y manuales propios de algunas áreas académicas.
- Rigor en la calidad del estilo, el cuidado en la escritura y el dominio del área del saber, para posibilitar un trabajo con textos muy bien escritos –a veces cuidadosamente adaptados para los objetivos específicos– que sirvan también como modelo para el estudiante.

3.3 Sobre las preguntas de los talleres

3.3.1 Tipos de preguntas de acuerdo con su forma

Para los talleres se ha privilegiado el uso de la pregunta abierta, por considerar que exige mayores procesos de elaboración que la pregunta cerrada y de selección múltiple con única o con múltiple respuesta. No obstante, este último grupo no fue descartado como complemento de los ejercicios en los segmentos de resolución.

Tradicionalmente, se entiende que la pregunta abierta promueve la descripción, la explicación y la argumentación, procedimientos textuales que permiten realizar análisis más amplios y certeros sobre la habilidad del estudiante. Por su parte, las preguntas cerradas se encuentran inscritas en intenciones procedimentales en algunos ejercicios, por ejemplo, para ir aumentando los niveles de dificultad primero se ofrecen opciones múltiples con varias respuestas, luego con única respuesta y al final, sin opciones y con espacio para redactar.

Creemos que la inclusión de ambos tipos de pregunta puede evitar la monotonía en la serie de ejercicios al variar los estímulos para realizar inferencias, ya que los requisitos de unas y otras son distintos para la mente del sujeto comprendedor (Tabla 9):

Requisitos de las preguntas según su forma	
Abiertas amplias	**Abiertas breves y cerradas**
Nivel de ampliación	Nivel de precisión
Nivel de análisis	Nivel de síntesis
Énfasis en la reflexión	Énfasis en la seguridad
Distribución de tiempos	Control de la impulsividad
Planeación textual	Consideración de varios datos simultáneos*
Comportamiento transitivo y transferencial	Comparación espontánea*
Instrumentos verbales adecuados	Diferenciación de la relevancia en los datos
Redacción	Identificación
Mayor repaso y revisión	Mayor control resolutorio
* Solo aplica para cerradas	

Tabla 9 - Requisitos de las preguntas según su forma

3.3.2 Tipos de preguntas de acuerdo con su propósito

Si bien el propósito general de todas las preguntas que se incluyen en los talleres es la ejercitación y mejoramiento de la capacidad para realizar inferencias, es posible clasificar también el conjunto de preguntas de acuerdo con algunos énfasis en los propósitos, entendiendo que, de hecho, están presentes simultáneamente al interior del diseño y, por lo tanto, no son excluyentes; los propósitos dividirían las preguntas en cuatro categorías: inferenciales, metacognitivas, colaborativas y transferenciales:

Las preguntas inferenciales constituyen el cuerpo básico de los talleres, están relacionadas con cada tipo de ejercicio a trabajar y basadas en la taxonomía de inferencias que las clasifica en enunciativas, léxicas, referenciales, macroestructurales y lógicas. Para cada categoría habría que hablar de clases de preguntas que se dirigen a cuestiones específicas sobre cada nivel estructural del texto:

1. Las preguntas enunciativas indagan por la identificación y análisis de las fuerzas relacionales discursivas entre enunciador, enunciatario, enunciado y polifonía al interior de los textos.

2. Las preguntas léxicas se concentran en los significados contextuales de las palabras de acuerdo con las relaciones que establecen a nivel de la cohesión, la coherencia local y lo microestructural manifestado en las cadenas semánticas.

3. Las preguntas referenciales se ubican en el mismo nivel estructural lingüístico-textual anterior con manifestación en la progresión semántica y haciendo énfasis en las relaciones endofóricas (anáfora y catáfora) y exofóricas (referentes preconceptuales) que reconstruye el lector.

4. Las preguntas macroestructurales indagan por la selección y jerarquización de ideas al interior del texto, ubicado en el nivel de las macroproposiciones manifestadas en los procesos inferenciales de redacción de ideas principales, titulación y ubicación de palabras clave.

5. Las preguntas lógicas se concentran en el nivel superestructural de los textos alrededor de los esquemas de construcción a los cuales responden.

6. Las preguntas metacognitivas están ubicadas en el segmento de cada taller dedicado a la revisión colectiva y corrección que permite el alcance de la autonomía en los aprendices y rotulado bajo el nombre de "Escuchémonos", en el sentido de repasar y reflexionar la propia práctica realizada cada vez. Con este mismo objetivo, las preguntas presentan las siguientes variaciones:

    - Autoevaluativas, sobre el propio desempeño, los aciertos y las dificultades sobresalientes.
    - Reconstructivas, sobre el proceso individual que se siguió al resolver la tarea (estrategias).
    - Valorativas, sobre la trascendencia del ejercicio y la exposición de opiniones críticas.
    - Propositivas, sobre la proyección de relaciones virtuales o la automejora del desempeño.
    - Generalizadoras, sobre la inferencia de regularidades, tendencias, principios o leyes útiles.
    - Sintéticas sobre la integración y extracción de lo esencial de un ejercicio.

- Argumentativas, sobre la justificación de una estrategia o un método utilizado.
- Comparativas, sobre la observación de semejanzas y diferencias con ejercicios anteriores.
- Divergentes, sobre la búsqueda de soluciones alternativas o el rediseño de un ejercicio.

Las preguntas colaborativas hacen parte de la sección "Escuchémonos" y tienen el objetivo de generar una puesta en común de las respuestas y procedimientos realizados por los estudiantes. Mediante la interacción, los aprendices pueden validar o refutar las inferencias alcanzadas, discutir, acordar y controlar el desempeño de uno o varios compañeros y, por lo tanto, de él mismo, como marco de referencia comparativa; a través de la pregunta se genera esa apertura hacia el otro que es también construcción de conocimiento. En ocasiones las preguntas indicarán la búsqueda de pares o de pequeños grupos de discusión, retroalimentación y/o coevaluación.

Las preguntas transferenciales buscan la proyección de la inferencia ejercitada en situaciones similares posteriores o alternas, en el contexto de lo académico universitario. Están ubicadas al final de cada taller, marcadas bajo el rótulo "Proyectemos", y plantean actividades, instrucciones o retos para resolver fuera del aula.

3.4 Sobre la orientación metodológica

3.4.1 Presupuestos didácticos

La perspectiva intersubjetiva para la orientación metodológica de los talleres conserva los presupuestos didácticos de la mediación y el aprendizaje colaborativo, involucrados en algunos programas de línea cognitivista para el desarrollo de operaciones mentales: Proyecto de Inteligencia Harvard (PIH), Programa para la Estimulación de las Habilidades de la Inteligencia (Progresint) y Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI).

El objetivo general del PIH es desarrollar habilidades cognitivas útiles que faciliten la adquisición de otras habilidades y conocimientos, generalizables a situaciones y contextos de la vida personal, social y laboral. Progresint pretende integrar los modelos cognitivos en psicología del aprendizaje y evolutiva, sobre procesamiento de la información y mejora de la

inteligencia en un programa secuencial de ejercicios (Yuste, 2002). PEI comparte la sistematicidad de una serie de ejercicios para desarrollar operaciones mentales a partir de la revisión de las funciones cognitivas involucradas en cada una. Esos proyectos insisten en la importancia del maestro como mediador de los procesos y en la mediación como el eje central del trabajo de entrenamiento en el aula; el concepto de *mediación* ya aparece en Vigotsky(1972, 1979) y es explicitado por Feuerstein(1991) como el agente catalizador entre el conocimiento y el estudiante, a través de la estimulación interactiva, la pregunta directa e indirecta y el objetivo de provocar autorregulación y comprensión metacognitiva en el estudiante.

3.4.2 La experiencia de aprendizaje mediado

La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Feuerstein (citado por Fuentes Muñoz, 1991:5) corresponde a un *tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que lo rodea. Ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente, que es un mediador, quien los selecciona, los organiza, los reordena, los agrupa, estructurándolos en función de una meta específica*. Sin restricción sobre sujetos o edades, la EAM ofrece la posibilidad de enseñar a pensar, por lo que resulta viable para la aplicación de ejercicios que potencien el nivel inferencial de los estudiantes. La función del mediador es la de organizar los estímulos y disponerlos bajo sus objetivos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que:

> *(…) el desarrollo cognitivo del sujeto, no es solamente el resultado de su proceso de maduración del organismo, ni de su interacción independiente, autónoma, con el mundo de los objetos, sino que es el resultado de la combinación de los dos tipos de experiencias ya antes citadas, la exposición directa a los estímulos del medio y la experiencia de aprendizaje mediado (Fuentes Muñoz, 1991:6).*

De tal modo, el mediador orienta la focalización del estudiante en aspectos relevantes durante la experiencia de trabajo; en este caso, centra su atención en la conciencia sobre cómo el desarrollo de una inferencia particular es una estrategia para ser usada frente al reto de la lectura comprensiva, es decir, los efectos de la experiencia conducen a la formación de comportamientos o hábitos. En el esquema interaccional del EAM, el mediador humano se ubica entre el estímulo y el sujeto para organizar la información y explicitar las claves que redundarán en un sujeto más activo frente al conocimiento.

La EAM plantea 12 criterios o formas de interactuar durante el desarrollo de los ejercicios (Martínez Beltrán, 1994:7-10):

1. **Mediación de intencionalidad y reciprocidad:**
   Orientado a que el estudiante descubra la intención del mediador al proponer un grupo de ejercicios específicos; se le orienta hacia la observación general de los datos para que cree expectativas sobre el contenido y desarrollo de la tarea.

2. **Mediación del significado:**
   Insiste en hacer explícita la importancia que tiene el desarrollo de los ejercicios, su utilidad en el contexto de intereses del estudiante, para disponer de una energía básica importante desde el inicio de la tarea.

3. **Mediación de la trascendencia:**
   El mediador debe ir creando nuevos sistemas de necesidades en el estudiante que trasciendan las actuales durante el ejercicio, a través de mecanismos retóricos como la pregunta, la puesta en duda o la respuesta indirecta. También se refiere a que la mediación*debe llevar a relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro, logrando alcanzar un nivel de generalización de la información*(Fuentes Muñoz, 1991).

4. **Mediación del sentimiento de capacidad:**
   El sentimiendo de incapacidad suele limitar el esfuerzo, bien porque se ha fallado en el primero o después de repetidos intentos (ejercicios). En el terreno de la mediación, despertar el sentimiento de capacidad es garantizar la constancia del estudiante durante los retos que se le van proponiendo.

5. **Mediación sobre el control del comportamiento:**
   La regulación abarca el autocontrol estratégico antes de dar respuestas impulsivas o de realizar los ejercicios de manera operativa. Se regula la impulsividad, en razón de que las tareas requieren reflexión para el avance, lectura detenida, retrocesos y predicciones.

6. **Mediación sobre la conducta de compartir:**
   El compartir las respuestas, las estrategias, los principios y los métodos seguidos individualmente durante la realización de una tarea permite la interacción colectiva y el ambiente colaborativo del aprendizaje.

7. **Mediación sobre la individualización y la diferenciación psicológica:**
   El mediador hace énfasis en los modos particulares en que cada estudiante desarrolla un ejercicio; los talleres de inferencia no persiguen la uniformidad en los sujetos, ni siquiera en su funcionamiento mental,

porque cada individuo puede presentar sus propios estilos de resolución con base en las herramientas que se le sugieren antes y durante cada ejecución de la tarea.

8. **Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos:**
   El mediador busca progresivamente transferir al estudiante la responsabilidad de planear las actividades y los objetivos del ejercicio, en busca de hábitos autónomos. El desarrollo de la modificabilidad en la conducta y en las aptitudes llegará a ser una característica estable del sujeto que aprende.

9. **Mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas:**
   En tanto que los ejercicios que se proponen corresponden a un entrenamiento sistemático, la comparación entre lo ya ejercitado y lo nuevo presenta la ventaja de anclar los conocimientos anteriores con los nuevos para planear estrategias de enfrentamiento de cada nuevo problema. El propósito final es que esas comparaciones se conviertan en hábitos introyectados por el estudiante para otras situaciones futuras, y que se desarrolle la conducta explorativa de novedad y complejidad.

10. **Mediación del cambio estructural:**
    Es conveniente ir haciendo explícitos los cambios estructurales que se van operando en el estudiante a medida que avanza en el programa de ejercicios; esos cambios se detectan haciendo consciente al estudiante de que es capaz de transformar su funcionamiento cognitivo para que se descubra a sí mismo como agente activo, que puede generar y procesar información, hacer uso de su propia lengua e interiorizar todas sus actividades cotidianas y además, hacerlo consciente de que sus niveles de abstracción, generalización y aplicación van aumentando durante las sesiones.

11. **Mediación del optimismo:**
    Es muy importante que el clima de trabajo sea optimista, es decir, que favorezca el buen trato, el apoyo y estímulo real a la participación, el esfuerzo, la dedicación y las respuestas acertadas; ello genera seguridad y motivación en el estudiante cada vez que emprende una nueva tarea o enfrenta un desafío.

12. **Mediación del sentimiento de pertenencia:**
    El estudiante está inmerso en una cultura que le exige habilidades y valores para integrarlo como sujeto activo; el mediador insiste en esa responsabilidad social e identitaria y se interpone entre esa realidad sociocultural y la realidad personal del mediado.

3.4.3 Secuencia didáctica

Las secuencias didácticas de aplicación de los talleres que se proponen están organizadas bajo el siguiente modelo:

I. Explicación introductoria con lectura comentada del espacio de presaberes y motivación para el trabajo a desarrollar, instrucciones generales y modelado del ejercicio. En esta etapa se tiene en cuenta la necesidad que observa Colomer (1996:98) de que el maestro mediador verbalice los procesos internos involucrados en la comprensión del texto y la resolución del ejercicio, de manera que establezca un modelo más estratégico sobre cómo resolver un ejercicio y comprender a través de la inferencia, dándole más importancia a ello y menos a la operatividad de la tarea. Es este el momento propicio para definir problemas, objetivos y vocabulario, motivar la atención y el interés en lo que se aprenderá, dándole importancia en relación con situaciones anteriores y futuras.

II. Desarrollo de los ejercicios de manera individual y concentrada. El mediador monitorea el trabajo individual y resuelve dudas metodológicas o instruccionales, previene la frustración y el trabajo con errores, ayudando a ver el lugar de la dificultad, centrándose en los indicios del texto y focalizando la atención del estudiante en las pistas que provee el taller, todo ello procurando conservar el clima de concentración individual.

III. Socialización general dirigida por el mediador como espacio de reflexión colectiva para hacer énfasis en las estrategias, preguntando a algún estudiante por sus respuestas: si son equivocadas le hace ver los fallos de acuerdo con las indicaciones de los demás y la explicitación del equívoco en el proceso mental, pues *muchas veces, cuando los alumnos se dan cuenta del error, no son conscientes de dónde se ha producido la ruptura y no pueden rectificar* (Colomer, 1996:171). Y frente a los aciertos, se le pregunta al estudiante sobre cómo lo hizo, qué procedimiento siguió y de qué otra manera podría realizarse. Cuando se detecta alguna estrategia determinada interesante y eficaz, se hace énfasis en ella; este tipo de interacciones hacen que los estudiantes adquieran el hábito de hacer conscientes sus errores y la forma que tienen de solucionar problemas de lectura, para que puedan realizar transferencia de lo aprendido a partir de la deducción de principios inducidos o deducidos como formulación generalizada y aplicable. El ambiente cooperativo generado durante la corrección de los ejercicios, en la fase de socialización, posibilita la confrontación y coevaluación de los saberes. Caben aquí otras técnicas de socialización centradas en la discusión colectiva (Alvermann, 1990;

Dillon, 1984; citados en Colomer, 1996:98, 99) donde se busca la interacción entre los estudiantes, guiada por el mediador, de manera que se supere la mera resolución de preguntas y respuestas entre mediador y estudiantes.

IV. Resumen al final de cada sesión, realizado por uno de los estudiantes de manera oral, respondiendo por lo aprendido para revisar el logro de los objetivos y el grado de comprensión. Al promover el *feed-back* los estudiantes adquieren el hábito de hacer más conscientes sus acciones durante las actividades para dar cuenta de ellas al final de las sesiones.

V. Proyección del trabajo realizado o sus aplicaciones en los demás espacios académicos donde se requiere lectura académica y habilidad de comprensión inferencial. Se trata de la proposición de trabajo para desarrollar fuera del aula, de manera que se refuerce la trascendencia de lo ejercitado.

Capítulo 4

Talleres de lectura inferencial

4.1 Taller de inferencias enunciativas

La teoría de la enunciación entiende el texto escrito como una interacción dinámica y compleja entre quien escribe (enunciador), quien lee (enunciatario) y lo que se escribe (enunciado). Desde Bajtin y Vigotsky (citados por Martínez, 2001:21) se empieza a comprender que la relación intersubjetiva subyace a todo acto de comunicación y se avizora como posible sustrato epistemológico de lo discursivo, entendido como todo acto social de comunicación. Si la palabra, vuelta discurso, es una base social, se deriva que la orientación para entender cómo se producen sentidos a partir de un texto tiene que ver con el carácter dialogante implícito entre los actores del acto comunicativo, y la relación entre discurso, cognición y sociedad estará mediada –en todos los casos– por el uso de la lengua. El desconocimiento de ese carácter dialogante (y su conocimiento a partir de la generación de inferencias) está directamente relacionado con los niveles de comprensión de un texto, en tanto que si no se establece intersubjetividad la lectura se reduce exclusivamente a una decodificación de signos.

El enunciado (lo dicho) se concibe como producto de una situación social (relación) más que como emisión de un locutor, ya que la construcción del significado de lo dicho corresponde a dos (o más) sujetos sociales y culturales en el marco de la intersubjetividad. Esa importancia de la intersubjetividad como centro de producción de significados y sentidos en el ejercicio de la lectura, se enfatiza en la definición bajtiniana de *signo*

como *resultado de la fusión estrecha entre una forma material y el contexto* (Martínez, 2001:23), de ello se desprende que el contexto se encuentra imbricado en el significado enunciativo y no es un marco independiente sino separable a partir del análisis textual y el razonamiento inferencial como parte sobreentendida del enunciado.

Para Martínez (2001:25), *la situación común y corriente del intercambio de enunciados, de la instancia de enunciación es la actividad dinámica de la pluralidad, de la polifonía*. La multiplicidad de voces que convoca el enunciado se explica en razón de la confluencia de autores, influencias, datos culturales y experiencias de vida que intervienen en el enunciador al momento de elaborar enunciados, aspectos todos que vuelcan en la palabra de manera consciente e inconsciente, dejando marcas susceptibles de ser inferidas. A partir de este cruce de voces (presenciales y diferidas, presentes y pretéritas), el enunciador construye su propia imagen y la imagen de su lector, anticipa (tiene un plan sobre) cómo será esa malla de relaciones, imbricaciones y diálogos, predice las respuestas que espera obtener de sus enunciatarios, quienes a su vez, son también producto de la confluencia de muchas voces:

> *El locutor instaura no solo la presencia del interlocutor en el texto, sino también la presencia de otros y su propia presencia, el todo con una actitud predictiva y evaluativa que conlleva un anhelo de respuesta activa por parte del interlocutor/lector (…):*

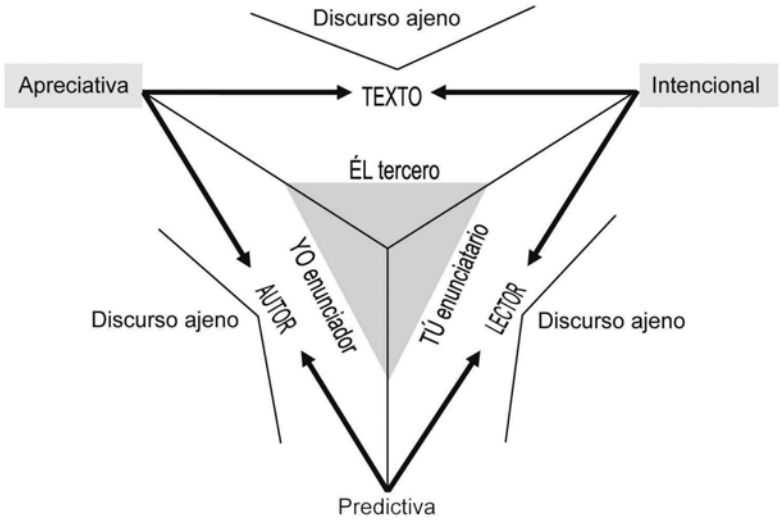


Figura 2 - Relaciones de fuerza enunciativa y polifonía (basado en Martínez, 2001:30)

Las relaciones sociales que se establecen en una situación enunciativa partir de la intersubjetividad y la dimensión dialógica del discurso constituyen la situación de enunciación y hacen parte de la semántica del texto; para inferirla, el lector debe tener en cuenta que:

> *…no siempre las relaciones enunciativas están explícitas en el texto y que al contrario muchas veces se ocultan, pero el léxico, la complejidad de las construcciones sintácticas y la mayor o menor ampliación semántica, así como la organización global del texto, el género discursivo en que se inscribe y la profundidad del tema, pueden ser las claves para inferir el tipo de situación enunciativa que se ha construido en este(Martínez, 2001:37).*

La dinámica de la enunciación se centra en las relaciones establecidas entre los actores del acto comunicativo, y pueden ser analizadas desde la focalización en "tensiones" de diferente carácter o tonalidad; Martínez (2001:32) ha clasificado esas tensiones en tres tipos de tonalidades posibles: predictiva, apreciativa e intencional.

La **tonalidad predictiva** se centra en las relaciones entre los interlocutores y las anticipaciones que cada uno calcula sobre el otro; la **tonalidad apreciativa** se pregunta por la relación entre el enunciador (autor) y lo dicho por otras veces e integrado al texto (o "tercero"), es decir, su posición frente al tema del cual se ocupa; y la **tonalidad intencional** se centra en las relaciones que establece el texto con el enunciatario (lector), esto es, los propósitos, objetivos o intenciones del texto (Figura 2).

En el aspecto de la polifonía enunciativa, las voces que se cruzan en el texto pueden aparecer bajo un sinnúmero de funcionalidades dentro del plan y el tipo textual: apoyar, refutar, ampliar, sintetizar, avalar, etc., la posición del enunciador. La teoría insiste en que todo texto manifiesta un carácter polifónico, a pesar o incluso cuando la presencia de esas voces puede estar oculta o disfrazada bajo una sola voz rectora (la del enunciador/autor). Narvaja, Di Stéfano y Pereira (2002:17) recuerdan que la variedad de voces puede aparecer introducida a través de 'enunciados referidos' con estilo directo o indirecto, que corresponde a la manera que utiliza el autor para citar textual o parafrásticamente, además sus funciones están asociadas con la organización estructural del texto:

> *La palabra de otro en el discurso argumentativo puede incluirse para hacer una cita de autoridad (cuando se sabe que ese otro es reconocido por los destinatarios como una autoridad en el tema*

> *que se está tratando, de modo tal que sus palabras refuerzan la validez de la argumentación) o una cita para ser refutada cuando se cita para polemizar con el otro, para refutarlo con la argumentación propia). (…) En los discursos expositivos, en cambio, la cita suele reforzar o aclarar una aserción, precisar una definición en el marco de una teoría que es objeto de una explicación, o aportar un ejemplo, entre otros usos (Narvaja, Di Stéfano y Pereira, 2002:18).*

Inferir los aspectos enunciativos de la comunicación significa realizar un acercamiento de carácter discursivo y global a los textos, es decir, generando anticipaciones sobre aspectos como el contenido, los propósitos de los participantes, las relaciones particulares enunciador-lo enunciado, enunciador-enunciatario, enunciatario-lo enunciado y la situación interpersonal y dialógica que se construye a partir de lo textual. Esas anticipaciones se ven posteriormente confirmadas o contradichas de acuerdo con el ejercicio lector, y hacen consciente al estudiante del carácter interactivo del texto escrito, conciencia fundamental como punto de partida para Martínez (2002:26) en el desarrollo de estrategias textuales, puesto que la situación de enunciación determina aspectos estructurales desde la percepción del lector:

> *Trabajar en el nivel enunciativo del texto implica desarrollar estrategias acerca de la construcción discursiva para comprender que todo discurso y muy especialmente el discurso escrito (…) es una construcción reelaborada de la realidad en cuya producción se 'ponen en escena' roles discursivos, tanto de autor como de lector y que estos roles y los puntos de vista allí expuestos no tienen que coincidir necesariamente con la realidad (Martínez, 2002:28).*

El estudio de los roles y los punto de vista se realiza con base en la atención sobre las palabras que ha seleccionado el autor para presentar su texto; la vinculación de las palabras entre sí es la clave que le indica al lector sus significados en marcos temáticos amplios y en categorías homogéneas. En lingüística textual, estas asociaciones se denominan "cadenas semánticas" o *procesos de vinculación significativa* [que] *contribuyen a la construcción del discurso elaborado* (Martínez, 2002:47), asociados con la dimensión enunciativa del discurso, porque *el análisis de las cadenas semánticas en un texto muestra cómo su producción obedece a una escogencia intencional y a un punto de vista determinado que se manifiesta mediante el uso de un léxico recurrente y el uso de términos relacionados entre sí* (Martínez, 2002:29).

El trabajo de la propuesta para potenciar el nivel inferencial en los estudiantes inicia, entonces, con un taller centrado en el texto como enunciación. Consideramos que la conciencia y comprensión del texto como intersubjetividad y polifonía debe ser la puerta de acceso al análisis de los demás niveles estructurales, y se pretende llevar progresivamente al estudiante a determinar la situación de enunciación en un texto argumentativo, previo a la identificación de los actores del acto comunicativo y desde la práctica en anticipaciones y predicciones a partir de elementos concretos (paratextos).

El primer contacto del lector con el texto se da a través de la lectura inferencial del paratexto, definido por Genette (1997:1) como *todo aquello que permite que el texto se transforme en libro y se proponga como tal a sus lectores y al público en general* y como *aparato montado en función de la recepción*. Alvarado (1994) lo relaciona con todos los aspectos morfológicos agregados al texto como auxiliares para su comprensión, extensivamente como un instructivo o guía de lectura que genera expectativas, predispone, prepara o colabora con el lector desde el principio en la construcción de significados. Es posible potenciar las inferencias que realiza el lector en ese primer contacto con el objeto texto, llevándolo a que anticipe aspectos sobre el contenido y la valoración en un contexto al revisar los detalles de tipo icónico, fáctico y verbal. Se trata de *elaborar hipótesis sobre el texto, que* [el lector] *irá testeando en el transcurso de la lectura* (Narvaja, Di Stéfano y Pereira, 2006:31) a partir de deducciones y confirmaciones. Las condiciones enunciativas pueden inferirse a partir del paratexto en una primera mirada hacia la construcción de la situación de enunciación: sobre el autor, el contexto histórico-social y la valoración cultural de la que goza el texto se pueden decir anticipadamente varios aspectos con la habilidad lectora de los elementos paratextuales, con lo cual la relación entre texto y contexto se empieza a dilucidar desde la prelectura.

4.1.1 Ejercicios de paratextualidad

El encuentro con los textos académicos en la universidad, de características y requisitos diferentes a los de la educación media, induce a la necesidad de ejercitarse en estrategias que ayuden a mejorar la comprensión lectora, específicamente en el desarrollo de inferencias. Este primer taller explora ejercicios relacionados con el paratexto, que corresponden al primer contacto que tiene el lector con el material impreso (tapa, contratapa, solapas, ilustraciones, prefacios, dedicatorias, títulos, índices, bibliografías,

elementos tipográficos, formatos, etc.). Los lectores estratégicos infieren información valiosa asignándole sentidos y funciones a esos elementos paratextuales.

El ejercicio propuesto establece una situación de comunicación específica a partir de la cual se le pide al estudiante que responda una serie de preguntas abiertas, con base en la observación y relación entre detalles icónicos y verbales (información paratextual) que se le proveen sobre un libro. Para tal efecto, se ha escaneado la tapa, contratapa, portada, contraportada, tabla de contenido, prólogo y bibliografía de una obra de lectura académica, posterior al modelado con una obra distinta.

Las preguntas que buscan activar el mecanismo de la inferencia enunciativa se basan en la predicción de datos a partir de los recogidos en observación dirigida por el mediador, quien hará énfasis en los tres aspectos más importantes: lo verbal (estilo, léxico, información explícita sobre la obra y su contenido), lo icónico (estilo de la graficación, diseño y distribución) y lo factual (información implícita sobre el contexto histórico y sociocultural).

La puesta en común y correcciones de este ejercicio se orientan al refuerzo de la conciencia de las funciones paratextuales y las inferencias generadas en el marco de la comprensión lectora. En el cierre se espera que los estudiantes compartan sus respuestas con el grupo. Finalmente, el trabajo es proyectado hacia la realización de un ejercicio de análisis similar y extraclase, involucrando una lectura propia sugerida en la bibliografía de alguna asignatura particular correspondiente al momento de formación universitaria.

TALLER DE INFERENCIAS ENUNCIATIVAS

I. EJERCICIOS DE PARATEXTUALIDAD

PREVIO

El encuentro con los textos académicos en la universidad, de características y requisitos diferentes a los de la educación media, induce a la necesidad de ejercitarse en estrategias que ayuden a mejorar la comprensión lectora, específicamente en el desarrollo de inferencias.

Este primer taller explora ejercicios relacionados con el **paratexto**, que corresponden al primer contacto que tiene el lector con el material impreso (tapa, contratapa, solapas, ilustraciones, prefacios, dedicatorias, títulos, índices, bibliografías, elementos tipográficos, formatos, etc.). Los lectores estratégicos infieren información valiosa asignándole sentidos y funciones a esos elementos paratextuales.

CLAVE

A partir de algunos elementos paratextuales del libro *La lectura y la escritura en la universidad,* un lector ha elaborado algunas hipótesis sobre el contenido que aún no conoce:

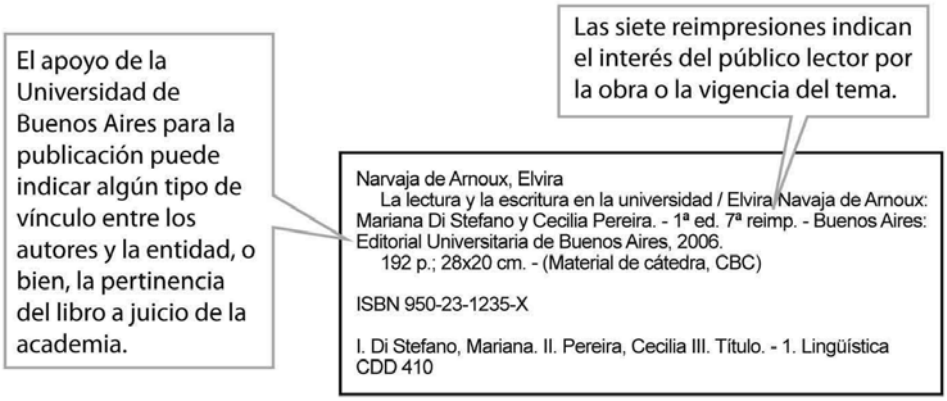
Hipótesis sobre la tapa:

La graficación sobria y los elementos escogidos para ella generan la expectativa de una lectura de corte académico.

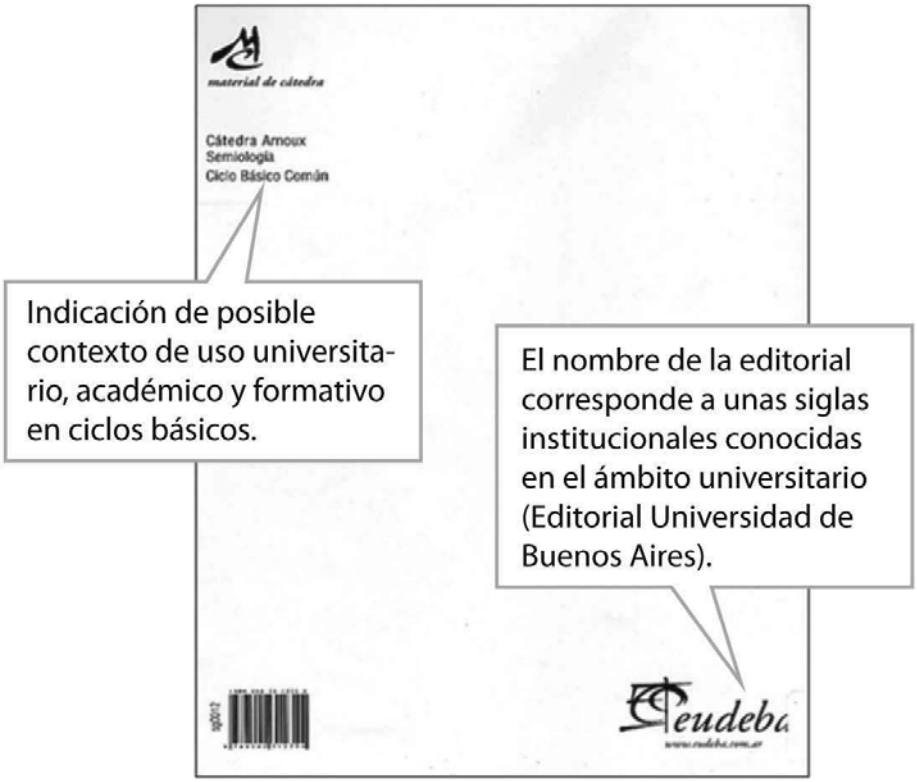
"La universidad" no hace referencia a un lugar físico sino a un nivel de escolaridad (la educación superior en general), pues no aparecen nombres institucionales resaltados.

Los libros que son escritos por varios autores suelen tratarse de estudios en colaboración o compilaciones de trabajos.

Hipótesis sobre la ficha catalográfica:



Hipótesis sobre la contratapa:



Hipótesis sobre el índice:

Ambas partes coinciden en el abordaje de "problemas" sobre lectura y escritura, indicador de la intención pedagógica o didáctica de la obra.

PARTE I. LAS PRÁCTICAS DE LECTURA 7

IA. LA LECTURA DE UN TEXTO: PROBLEMAS Y ABORDAJES 11
Cap. 1 Opacidad y construcción discursiva 11
La construcción discursiva del enunciador y del enunciatario 12
La construcción del referente 14
La presencia de enunciadores múltiples 16
Cap. 2 Representaciones sociales de la lectura 19
Representaciones de la lectura en la historia 20
Representaciones de la lectura en la universidad 25
Cap. 3 Texto, contexto y paratexto 31
Cap. 4 La identificación del género discursivo 33
Cap. 5 La identificación de secuencias textuales 37
Cap. 6 La argumentación 49
Cap. 7 La explicación 81

IB. LA LECTURA DE CORPUS 97
Cap. 8 La complementación de información 97
Cap. 9 La confrontación de fuentes 111

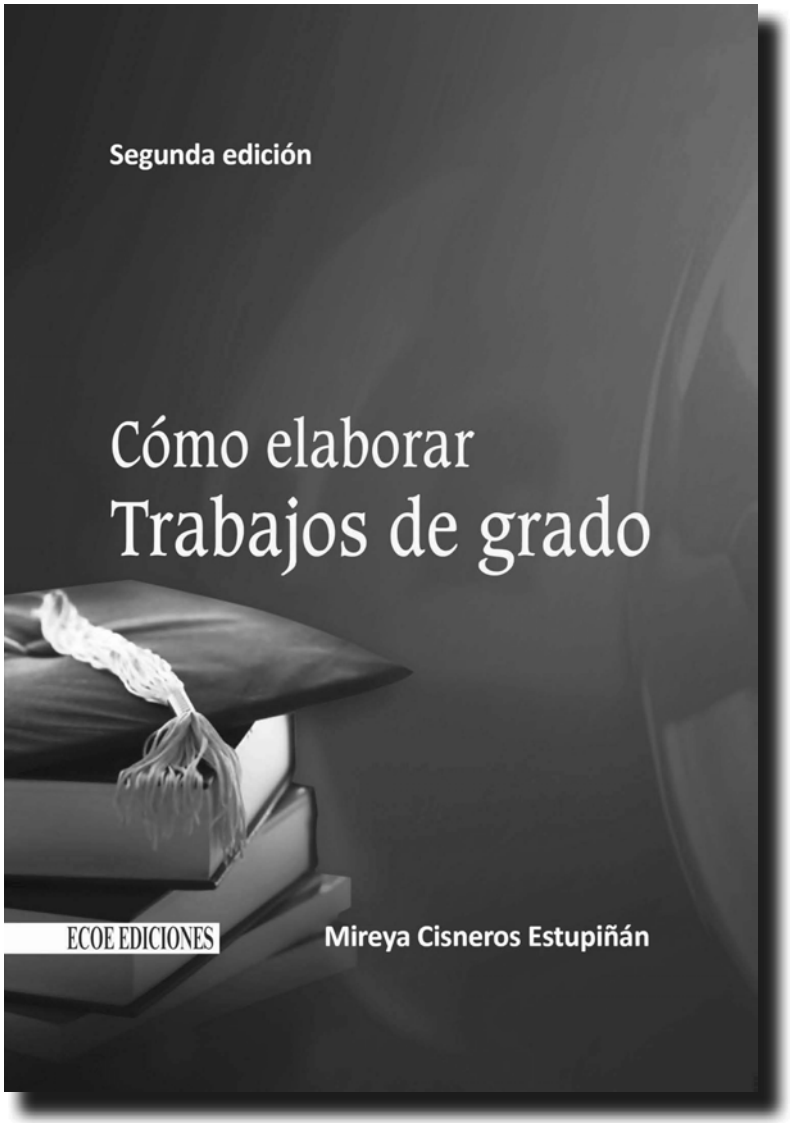
PARTE II. LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA 135

Cap. 10 La tarea de escritura 139
Cap. 11Las relaciones entre lectura y escritura 161
El caso del apunte 161
El resumen 166
Cap. 12La escritura de exposiciones en el ámbito académico 169
La respuesta de parcial 169
La exposición de un tema 171
Cap. 13La escritura argumentativa 175
Planes textuales 175
Tema, problemática, tesis 178
Los ejemplos 180
La definición 183
La analogía 185
La paradoja 186
Cap. 14Escritos expositivo-argumentativos 189

El texto revisa la lectura y la escritura como prácticas, por lo que puede esperarse que incluya ejercicios o guías de trabajo.

Practiquemos

A un estudiante universitario le fue encargado adelantar un trabajo de investigación como requisito de grado; en la búsqueda de fuentes bibliográficas el estudiante ha seleccionado una obra cuyos elementos paratextuales usted revisará con atención, infiriendo toda la información posible sobre su contenido a través de hipótesis en el desarrollo de las consignas posteriores:



Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Cisneros Estupiñán, Mireya
Cómo elaborar trabajos de grado / Mireya Cisneros Estupiñán.
-- 2a. ed. -- Bogotá : Ecoe Ediciones, 2012.
180 p. – (Educación y pedagogía. Pedagogía)

Incluye bibliografía
ISBN 978-958-648-795-5

1. Tesis y disertaciones académicas - Metodología 2. Investigación científica 3. Metodología científica I. Título II. Serie

CDD: 001.42 ed. 20 CO-BoBN– a820212

Colección: Educación y pedagogía
Área: Pedagogía

Segunda edición: Bogotá, 2012

ISBN: 978-958-648-795-5

© Mireya Cisneros Estupiñán
E-mail: mireyace@gmail.com

© Ecoe Ediciones
E-mail: correo@ecoeediciones.com
www.ecoeediciones.com

Coordinación editorial: Alexander Acosta Q.
Diseño y diagramación: Emilse Londoño Díaz
Diseño de carátula: Edwin Penagos P.

Impresión: Digiprint Editores EU.
Calle 63 Bis N° 70-49 tel: 4307050 - Bogotá D.C.

Impreso y hecho en Colombia.

Tabla de contenido

Agradecimientos XIII
Prólogo XVII
Presentación de la primera edición XXI
Presentación de la segunda edición XXV

Capítulo 1

DESCRIPCIÓN Y TIPOLOGÍA DE TRABAJOS DE GRADO 1
QUÉ ES UN TRABAJO DE GRADO 1
LAS VENTAJAS DE HACER UN TRABAJO DE GRADO 3
OBSTÁCULOS PARA LA REALIZACIÓN DE UN TRABAJO DE GRADO .....
Dificultades personales .....
Dificultades académicas .....
Temores .....
TIPOS DE TRABAJOS DE GRADO .....
Por el nivel académico .....
Por el método de investigación .....
Por el tratamiento del tema .....
Por el manejo de la información .....
Trabajos de difícil realización y aceptación .....
¿TRABAJO DE GRADO, MONOGRAFÍA O TESIS? .....
¿QUÉ ES UNA MONOGRAFÍA? .....
Caracterización .....

Clasificación 16

Capítulo 2

EMPEZAR CON PIE FIRME 19
EL ACERCAMIENTO A LA REALIDAD 19
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO 20
La exploración 20
La elección del tema 21
Errores frecuentes en la elección del tema 22
Una primera esquematización 23
El bosquejo 24
CONSEJOS PARA MANTENER EL ORDEN 25
El cronograma 27
Los métodos PERT y CPM 27
El diagrama o tabla de Gantt 28
CONSEJOS PARA EVITAR EL CANSANCIO 32
CÓMO TRABAJAR CON EL ASESOR O DIRECTOR 34

Capítulo 3

EN QUÉ CONSISTE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA 37
GENERALIDADES 37
DIFERENCIA ENTRE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN Y TRABAJO DE CONSULTA 39
Trabajo de consulta 39
Trabajo de investigación 40
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN 43
PRINCIPALES ETAPAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN 45
Tema de investigación 45
Delimitación 45
Planteamiento del problema 46
Hipótesis 46
Objetivos 47
Justificación 48
Marco teórico – referencial 50
Antecedentes 51
Metodología 51
PROCESO FORMAL PARA LA ELABORACIÓN DE UN TRABAJO DE GRADO 52
Propuesta 52

Clasificación 16

Capítulo 2

EMPEZAR CON PIE FIRME 19
EL ACERCAMIENTO A LA REALIDAD 19
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO 20
La exploración 20
La elección del tema 21
Errores frecuentes en la elección del tema 22
Una primera esquematización 23
El bosquejo 24
CONSEJOS PARA MANTENER EL ORDEN 25
El cronograma 27
Los métodos PERT y CPM 27
El diagrama o tabla de Gantt 28
CONSEJOS PARA EVITAR EL CANSANCIO 32
CÓMO TRABAJAR CON EL ASESOR O DIRECTOR 34

Capítulo 3

EN QUÉ CONSISTE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA 37
GENERALIDADES 37
DIFERENCIA ENTRE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
Y TRABAJO DE CONSULTA 39
Trabajo de consulta 39
Trabajo de investigación 40
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN 43
PRINCIPALES ETAPAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN 45
Tema de investigación 45
Delimitación 45
Planteamiento del problema 46
Hipótesis 46
Objetivos 47
Justificación 48
Marco teórico – referencial 50
Antecedentes 51
Metodología 51
PROCESO FORMAL PARA LA ELABORACIÓN
DE UN TRABAJO DE GRADO 52
Propuesta 52

Clasificación 16

Capítulo 2

EMPEZAR CON PIE FIRME 19
EL ACERCAMIENTO A LA REALIDAD 19
PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO 20
La exploración 20
La elección del tema 21
Errores frecuentes en la elección del tema 22
Una primera esquematización 23
El bosquejo 24
CONSEJOS PARA MANTENER EL ORDEN 25
El cronograma 27
Los métodos PERT y CPM 27
El diagrama o tabla de Gantt 28
CONSEJOS PARA EVITAR EL CANSANCIO 32
CÓMO TRABAJAR CON EL ASESOR O DIRECTOR 34

Capítulo 3

EN QUÉ CONSISTE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA 37
GENERALIDADES 37
DIFERENCIA ENTRE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
Y TRABAJO DE CONSULTA 39
Trabajo de consulta 39
Trabajo de investigación 40
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN 43
PRINCIPALES ETAPAS EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN 45
Tema de investigación 45
Delimitación 45
Planteamiento del problema 46
Hipótesis 46
Objetivos 47
ón 48
rico – referencial 50
ntes 51
gía 51
ORMAL PARA LA ELABORACIÓN
BAJO DE GRADO 52
..... 52

Capítulo 7

CÓMO SUSTENTAR EL TRABAJO DE GRADO 121
EN QUÉ CONSISTE LA SUSTENTACIÓN O DEFENSA 121
ANTES DE LA EXPOSICIÓN 125
Cómo disponerse anímicamente 125
Cómo prepararse metódicamente 126
Cómo preparar los materiales de apoyo 128
La presentación digital 129
El diseño 130
El contenido 131
El hand out 134
Antes del día de la sustentación 135
EL MOMENTO DE LA EXPOSICIÓN 136
Cómo superar el nerviosismo 139
Cómo conseguir energía positiva para la sustentación
ante el público 140
LA UBICACIÓN Y LA DISTRIBUCIÓN FÍSICA 141
TÉCNICAS VISUALES Y VOCALES 142
El contacto visual con el público 143
Los gestos 143
La voz 144
DESPUÉS DE LA EXPOSICIÓN 144

BIBLIOGRAFÍA 147

Presentación de la segunda edición

La realización de un trabajo de grado desde siempre ha sido motivo de preocupación en el medio académico, de allí que se haya escrito esta obra con el propósito de guiar al estudiante de pregrado para que el camino hacia la realización de su trabajo de grado no sea tortuoso y, por el contrario, se anime a empezar y a seguir hasta llegar a la meta de la feliz culminación. Pero esto no se podía considerar solo desde las distintas técnicas que se conocen en los manuales o en los tratados de metodología de investigación, sino desde la parte humana; de allí que esta obra se incline hacia la sensibilidad y el afecto para lograr una adecuada disposición por parte del estudiante. Este libro se propone ayudar a superar sus posibles dificultades y temores, ofreciéndole las herramientas básicas necesarias para que su trabajo de grado sea una realidad.

Transcurridos ya varios años desde que esta obra se publicó por primera vez, es satisfactorio ver que sí fue posible cumplir con los propósitos que gestaron su creación; prueba de ello son los comentarios favorables recibidos al respecto y también el hecho de que la primera edición se haya agotado y fuera necesario continuar con varias reimpresiones. Sin embargo, como bien sabemos, los tiempos y los modos de vida cambian; de allí que, a pesar de la aceptación de los lectores y de la funcionalidad y utilidad que en ella encuentran, fue necesario hacer una nueva edición acorde con los contextos actuales y de cara hacia los futuros inmediatos.

MIREYA CISNEROS ESTUPIÑÁN | XXV

En consonancia con lo anterior, esta edición ofrece actualización en relación con algunas normas técnicas pero, principalmente, procura mostrar las posibilidades que menos puedan quedar obsoletas en corto tiempo y que a la vez son aceptadas por la generalidad o mayoría de las instituciones académicas de educación superior.

En general esta obra fue revisada y mejorada en su totalidad, de manera que ahora ofrece una mejor claridad en los conceptos y en las explicaciones. Varios apartados fueron complementados con nueva información. Este trabajo, en gran parte, se lo debo a los lectores, quienes con su mirada analítica me hicieron caer en la cuenta de muchos detalles necesarios de modificar y aumentar. También, con una intención didáctica esta nueva edición incluye explicaciones gráficas cuyo diseño se lo debo a los profesores Ilene Rojas García y Giohanny Olave Arias.

Finalmente, espero que esta segunda edición de *Cómo elaborar trabajos de grado* sea nuevamente del agrado de los lectores para que continúe siendo una guía útil y oportuna para quienes se encuentran en la etapa de culminación de sus estudios y emprenden la elaboración de su trabajo de grado, el cual les dará la oportunidad de lograr su tan anhelado y merecido título profesional.

La autora

Bibliografía

American Psychological Association, APA. (2010). *Manual de publicaciones* (3a ed. en español). México: El Manual Moderno.

Ander-Egg, E. (1969 -1986). *Introducción a las técnicas de la investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.

Arias, F. (1977). *Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y del conocimiento* (3ª. ed.). México: Trillas.

Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.

Ávila, F. (2003). *Cómo se escribe*. Bogotá: Norma.

Barrios, M. (2003). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL.

Bobbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson.

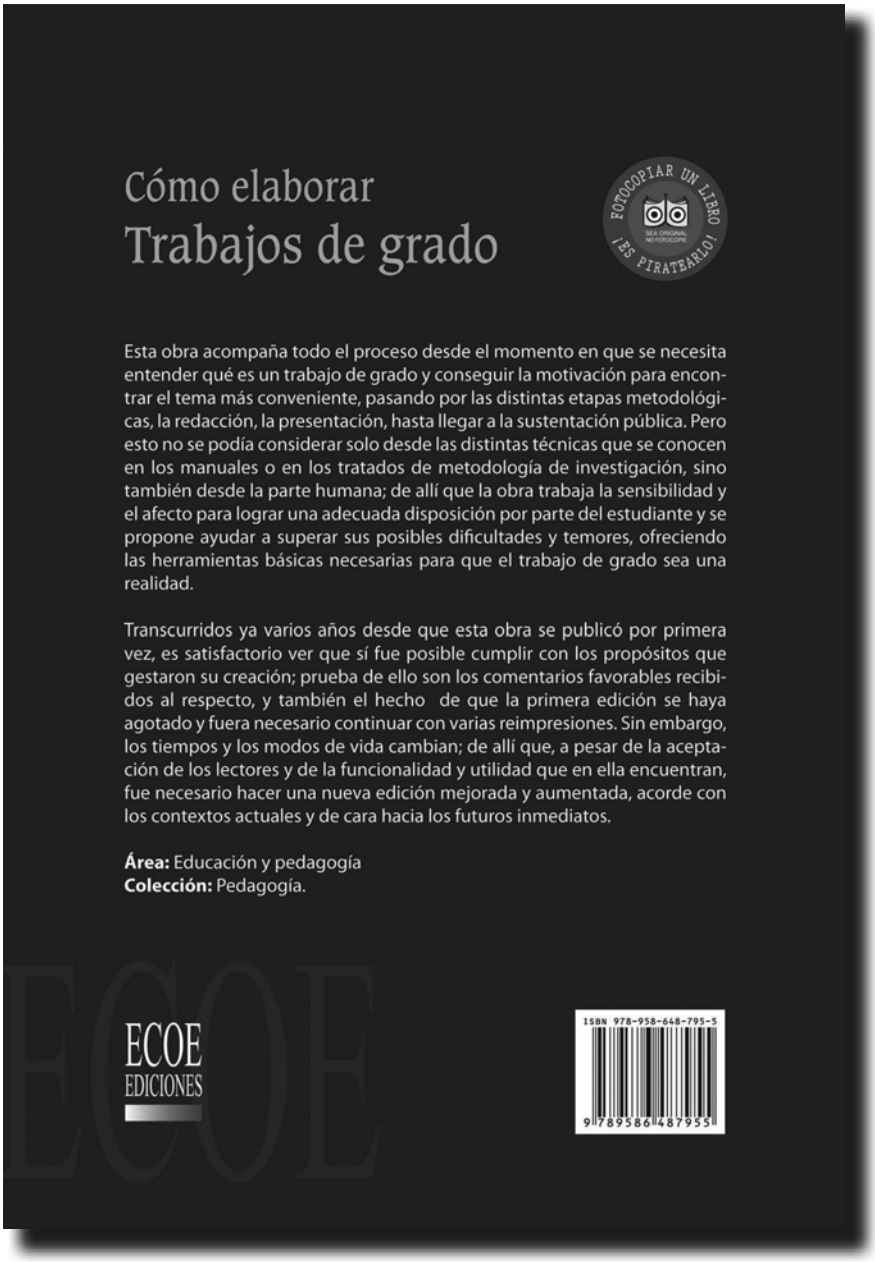
Bunge, M. (1989). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.

Calderón, D. (2004). *Herramientas de escritura para la edición y publicación física y virtual de textos*. Valledupar: Universidad Popular del Cesar.

Calderón, D. (2004). *Herramientas de escritura para la edición y publicación física y virtual de textos*. Valledupar: Universidad Popular del Cesar.

Carvajal, L. (1998). *Metodología de la Investigación Científica. Curso general y Aplicado* (12ª ed.). Cali: F.A.I.D.

Cazau, P. (2001). *Estilos de aprendizaje: generalidades*. Extraído desde http://pcazau.galeon.com/guia_esti01.htm


Cómo elaborar
Trabajos de grado
FOTOCOPIAR UN LIBRO
¡ES PIRATEARLO!
Esta obra acompaña todo el proceso desde el momento en que se necesita entender qué es un trabajo de grado y conseguir la motivación para encontrar el tema más conveniente, pasando por las distintas etapas metodológicas, la redacción, la presentación, hasta llegar a la sustentación pública. Pero esto no se podía considerar solo desde las distintas técnicas que se conocen en los manuales o en los tratados de metodología de investigación, sino también desde la parte humana; de allí que la obra trabaja la sensibilidad y el afecto para lograr una adecuada disposición por parte del estudiante y se propone ayudar a superar sus posibles dificultades y temores, ofreciendo las herramientas básicas necesarias para que el trabajo de grado sea una realidad.
Transcurridos ya varios años desde que esta obra se publicó por primera vez, es satisfactorio ver que sí fue posible cumplir con los propósitos que gestaron su creación; prueba de ello son los comentarios favorables recibidos al respecto, y también el hecho de que la primera edición se haya agotado y fuera necesario continuar con varias reimpresiones. Sin embargo, los tiempos y los modos de vida cambian; de allí que, a pesar de la aceptación de los lectores y de la funcionalidad y utilidad que en ella encuentran, fue necesario hacer una nueva edición mejorada y aumentada, acorde con los contextos actuales y de cara hacia los futuros inmediatos.
Área: Educación y pedagogía
Colección: Pedagogía.
ECOE
EDICIONES
ISBN 978-958-648-795-5

1. A partir de la graficación de la obra, ¿qué tipo de lectura espera encontrar en su contenido?, ¿con qué tipo de estilo?, ¿con qué tipo de léxico?

2. A partir de la información de la contratapa y del prólogo, ¿qué características o valoraciones podría darle usted al escritor?

3. ¿El título de la obra le da alguna pista sobre el tipo de lector a quien se dirige el texto? ¿Podría caracterizar a ese lector?

4. Reúna los diferentes datos sobre producción editorial que se encuentran en los elementos paratextuales. Esa información revela el valor que el medio cultural ha realizado sobre el texto; ¿Podría decir algo sobre esa valoración en este caso?

5. El plan de la obra se evidencia en su tabla de contenido. Mirándola detenidamente, ¿es posible inferir con alguna precisión el propósito del libro?

6. Si el estudiante quisiera abordar otras obras y fuentes de este mismo perfil para su trabajo de grado, ¿qué estrategias efectivas de búsqueda podría usar? Recuerde responder siempre basándose en los elementos paratextuales

7. ¿Pudo responder las seis preguntas anteriores? (En caso negativo, busque la ayuda de un compañero para completar lo que le faltó, tratando de elaborar una respuesta propia).

ESCUCHÉMONOS

8. Al detenerse en la observación de los paratextos se generan expectativas y anticipaciones sobre el contenido del texto. Comparta con el grupo, por qué cree usted que esas inferencias pueden ayudar en la comprensión lectora.

PROYECTEMOS

9. Elija un libro que aparezca en la bibliografía de alguno de sus cursos de este semestre para analizarlo paratextualmente.

Realice siempre análisis paratextuales de los libros que aborde durante su carrera en la universidad.

4.1.2 Ejercicios de enunciador-enunciatario

En todo texto subyace una interacción entre enunciadores y enunciatarios. En realidad, autor y lector construyen imágenes de sí mismos y del otro para presentarse, planean la manera como pretenden ser percibidos a través de lo que se dice y de la manera como se dice, y elaboran hipótesis de lo que esperan encontrar en quien les habla o en quien los escucha. Ello, que es evidente en la interacción oral, ocurre también en el texto escrito, y el lector estratégico aprende a reflexionarlo e inferirlo tras las líneas. Así mismo, el enunciado (lo referido) contiene siempre elementos de otras voces ajenas al que habla, pero que lo han influido directa o indirectamente y cuyas huellas son rastreables por el lector en el proceso de la comprensión estratégica.

El modelo que se propone como *clave* ordena la lectura en cuatro elementos de análisis: el enunciador, el enunciatario, los enunciados y las voces. Tal segmentación es metodológica y debe reconocer que, en la práctica, esas categorías se encuentran complejamente imbricadas conformando un texto como sistema; por ejemplo: la identificación de las voces que se cruzan en el texto permite la realización de inferencias que den cuenta de las perspectivas, intenciones e imágenes construidas del otro, así como de la caracterización del tipo de interacción construida en el texto. Durante la instrucción, la demarcación de los segmentos textuales que dan pie a las inferencias correspondientes es de importancia capital; se trata de una ubicación específica para que el estudiante establezca las relaciones y le sea posible realizar la inferencia a partir de los datos textuales unidos a sus presaberes, y no exclusivamente en estos últimos, situación que puede presentarse cuando el dato fuente no es especificado.

El ejercicio se desarrollará a partir de un texto que guarda continuidad con el taller anterior sobre paratextualidad. Se solicita analizar las categorías estudiadas en la fase de modelado, a través de subrayado, pregunta abierta y de selección múltiple; estas últimas como método para darles características posibles o rasgos determinantes a los actores de la enunciación, con base en la observación y reflexión de aspectos concretos como el léxico y el estilo de registro que predominan en el texto.

Para la fase de socialización, se propone al estudiante elaborar un instructivo de lectura para un compañero ausente de acuerdo con la manera como fue realizada por él mismo, con el objeto de motivar procesos metacognitivos y autoevaluativos. Ese trabajo se reforzará y aplicará a través de la proyección del ejercicio en otro texto sugerido.

TALLER DE INFERENCIAS ENUNCIATIVAS

II. EJERCICIOS DE ENUNCIADOR-ENUNCIATARIO

PREVIO

Todo texto escrito es una interacción entre enunciadores y enunciatarios. En realidad, autor y lector construyen imágenes de sí mismos y del otro para presentarse, planean la manera como pretenden ser percibidos a través de lo que se dice y de la manera como se dice, y elaboran hipótesis de lo que esperan encontrar en quien les habla o en quien los escucha. Ello, que es evidente en la interacción oral, ocurre también en el texto escrito, y el lector estratégico aprende a reflexionarlo e inferirlo tras las líneas.

Asimismo, el enunciado (lo referido) contiene siempre elementos de otras voces ajenas al que habla, pero que lo han influido directa o indirectamente y cuyas huellas son rastreables por el lector en el proceso de la comprensión estratégica.

CLAVE

La elaboración de inferencias enunciativas consiste en preguntarse no solamente por lo dicho, sino por la manera como se dice, quién lo dice y para quién lo hace. Ese análisis se puede realizar ordenadamente concentrándose en cada sujeto o elemento de la interacción, tal como se muestra en el ejemplo de la página siguiente.

Fíjese que los números de las ideas inferidas corresponden a partes específicas del texto, es decir, que las inferencias se realizan a partir de la información proporcionada, leída al detalle y relacionándola con las impresiones generales que provoca el texto en el lector.

Es posible caracterizaralautor (enunciador) de este texto:
1. El énfasis en su propia profesión presenta una imagen de prestigio para que el lector la perciba.
2. La perspectiva desde donde habla es desde su experiencia laboral, de tipo ejecutiva y comercial.
3. Su intención es poner en cuestión el tema de la imagen del país en el exterior en cuanto a su seguridad
4. La relación que espera construir con su lector es de persuasión a través del tono confidente, anecdótico y cercano. El uso de la ironía refuerza esta intención.

El autor genera una imagen del lector que espera encontrar (enunciatario):
5. El texto está destinado a un público formal, interesado en los negocios y la información comercial (ejecutivos, inversores, etc.)
6. El autor espera influir en el lector imaginándolo aliado o en acuerdo con lo que critica, desde unas experiencias laborales que presupone compartidas.

9 EL ESPECTADOR/ DOMINGO 1º DE MARZO DE 2009 5 **Negocios / 37**

8 *LA RELATIVIDAD PUBLICITARIA*
Juan Carlos Ortiz 10

1 Todos los que trabajamos en compañías multinacionales sabemos muy bien lo difícil que es traer ejecutivos de alto nivel a nuestro país. Por razones y percepciones de seguridad o incluso por imposiciones de las empresas de seguros, invitar y traer a Colombia personajes no es tarea fácil.

2 Durante varios años estuve planeando realizar una reunión creativa y estratégica con las grandes personalidades publicitarias del negocio de la belleza.

Después de mucha insistencia, finalmente varios de ellos aceptaron venir.

Organizamos todo el taller de trabajo en un club social de Bogotá para estar aún más tranquilos. Sobra dcir que la pequeña espinita de "qué tal que pase algo", nunca deja de estar presente.

11 Nos juntamos y trabajamos durante tres días. El equipo estaba conformado por colombianos, quienes actuábamos como anfitriones latinoamericanos, norteamericanos e ingleses.

3 Como siempre, a los ejecutivos internacionales les gusta Colombia, siempre sobrepasa positivamente

12 las expectativas que tienen, pero nunca dejan de estar un poco asustados durante su estadía.

Pero al segundo día sucedió algo que jamás olvidaré.

En medio del taller de trabajo los celulares se dispararon. Empezaron a sonar al tiempo y desesperadamente.

Eran llamadas para todos los ejecutivos ingleses que se encontraban en la reunión. Les preguntaban 13 si estaban bien. Ellos en *shock*, contestaban que gracias a Dios estaban sanos y salvos.

Hacía pocos minutos acababa de producirse el atentado terrorista en Londres. Los ingleses no lo creían y contestaban que estaban bien, que no se encontraban en Londres, que por suerte estaban en Colombia. Era increíble.

Por primera vez escuchaba a Colombia como parte de tranquilidad para el mundo.

Lo que siempre había sido un generador de miedos ahora se había convertido en un productor de paz.

Todos estaban bien porque estaban en Colombia. 4

Esa es la magia de la relatividad, la que permite que todo se pueda dar en la vida.

Desde ese día tengo una razón y una historia más 6

para seguir invitando a ejecutivos internacionales a 7 nuestro país.

Los enunciados o referentes se caracterizan por:
7. Contar una experiencia como ejemplo para reforzar una posición crítica.
8. El contenido y forma del texto se acomodan al formato periodístico que le da un tono de agilidad e interés general.
9. Las ideas expresadas se encuentran respaldadas por el prestigio del periódico, lo que influye en que el lector las asuma con mayor validez.

Las diferentes Voces presentes en el texto son:
10. Un alto ejecutivo, autor del artículo, quien relativiza el tema de la seguridad de los extranjeros en Colombia.
11. Ejecutivos colombianos, como anfitriones que apoyan las ideas del autor.
12. Ejecutivos internacionales que desconfían de la seguridad en Colombia.
13. Personas vinculadas a los ejecutivos ingleses, que desconfían de la seguridad en Colombia.

A continuación encontrará un fragmento del primer capítulo del texto *Investigación cualitativa: guía práctica*. Léalo con atención y desarrolle las consignas posteriores:

Una metodología

Durante mucho tiempo el laboratorio fue considerado por excelencia como el lugar de la investigación: allí es posible aislar los sujetos de su medio, controlar las variables, limitar las influencias de los factores parásitos, reducir la situación estudiada a algunos factores controlables (Van der Maren, 1987b:10). Pero cuando se trata de un ser viviente, los datos del problema se modifican porque no se puede aislarlo de su medio, que es su vida misma. Los experimentadores pueden neutralizar las coacciones exteriores, aislando los sujetos de su medio habitual, asegurándose que su comportamiento no tendrá ninguna influencia sobre su vida fuera del laboratorio. No obstante, en el momento en que el investigador logra alcanzar este objetivo, la situación observada es falsa: a fuerza de querer eliminar los sesgos, simplemente se elimina la vida (Becker, 1970b:46). Ya no es lo mismo cuando una persona es interrogada en su medio, porque sus ideas no serán gratuitas, las planteará delante de otras personas que las toman en serio y que podrán discutir su valor. Sus opiniones tendrán repercusión en la dinámica de los acontecimientos y obrará en consecuencia. De este modo, si bienes posible atenuar los sesgos con un gran rigor metodológico, es imposible eliminarlos: buscar absolutamente su neutralización puede conducir a transformar *ipso facto* la situación estudiada. (…)

La analogía con la investigación agrícola puede servir como ilustración. El agrónomo que se dedica a investigar sobre la propagación de las malas hierbas no limitará sus trabajos al interior del invernadero; él sembrará ante todo en un terreno común y corriente, expuesto a los vientos y a la proximidad de las plantas de tagarnina, de chardón y otras malas hierbas. Es acercándose a las condiciones habituales como él tendrá una idea del crecimiento de las plantas. La investigación cualitativa procede un poco de la misma manera: está precisamente interesada en las malezas porque ellas hacen parte del contexto y del paisaje. Desde este punto de vista, el control del contexto no pone problemas porque el investigador está de acuerdo con estudiar el conjunto, el medio habitual, de la manera más respetuosa posible.

El estudio del sistema viviente que es la sociedad, requiere que la metodología sea flexible para someterse al fenómeno estudiado y captar los límites de la realidad y sus variaciones; el método de investigación depende de la realidad y no lo contrario (Blummer, 1978:30). Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa se presta al estudio de los fenómenos complejos y movedizos y en su flexibilidad se halla su fuerza. Lo importante no es tanto desplegar el modelo operatorio más riguroso, como el obtener las mejores informaciones posibles. El plan de investigación puede evolucionar al mismo tiempo que la investigación por sí misma responde a las necesidades que se presenten. Esta flexibilidad se revela como una gran ventaja, porque el estudio de un sistema viviente implica un componente imprevisto al cual hay que ajustarse.

Los partidarios de la perspectiva naturalista, los de la investigación cualitativa en particular, son habitualmente seguidores de la lógica práctica (*logic in use*) más que de la lógica reconstruida (*reconstructed logic).* Esta distinción, propuesta por Kaplan (1964:3-11) hace varios años, describe de manera adecuada las dos facetas de la lógica del investigador. Oficialmente, la investigación procede según la lógica reconstruida que se percibe en los informes de investigación cuando el proyecto ha concluido. En realidad, hay siempre notas falsas en una investigación, como en cualquier parte. Se encuentran aquí los accidentes en el camino seguido, los problemas imprevistos que se deben resolver con urgencia. Entonces el investigador procede como todo el mundo, recurre a la lógica práctica y se vale de sus pequeños y eficaces secretos, de fórmulas simples, de descubrimientos concretos y de su sentido práctico. El investigador no tiene por qué jactarse de que lo sabe todo, y por lo tanto esto es un aspecto importante de su trabajo; más de uno ha salido de una dificultad sirviéndose más de su buen sentido antes que de su teoría. La lógica práctica tiene por lo tanto sus ventajas, y es lo que menos se destaca cuando se mira al investigador y se analiza lo que hace verdaderamente, ¡y no lo que él pretende hacer!

El proceso de investigación cualitativa se parece al de la intervención profesional: los practicantes en ciencias humanas no actúan en un laboratorio sino que deben encontrar soluciones a problemas concretos teniendo en cuenta siempre las coerciones, los imprevistos, las circunstancias y la vida de las personas que desean ayudar. Aún más, el proceso de intervención profesional es notablemente el mismo que el de la investigación. En razón de su cercanía con el terreno y de su preocupación por la acción, siempre me ha parecido que la investigación cualitativa es un método de investigación que puede servir de apoyo a la práctica profesional.

Deslauriers J. (2005): *Investigación cualitativa. Guía práctica.* Pereira: Papiro. pp. 13-15

1. Subraye en el texto las diferentes voces que intervienen en la construcción del discurso. Recuerde que las "voces" son las fuentes externas que apoyan o contradicen las ideas expuestas por el autor, y se localizan en las citas textuales directas e indirectas.

2. Reflexione por escrito qué función cumple cada una de esas voces en el desarrollo de este texto en particular: ¿Cuáles apoyan al autor? ¿Cuáles contradicen su opinión? ¿Cuáles son neutrales?

3. De la siguiente lista de adjetivos, señale cuáles caracterizarían al enunciador, de acuerdo con la impresión que le haya dado el texto:

__ Irónico.

__ Burlesco.

__ Didáctico.

__ Directo.

__ Gracioso.

__ Inseguro.

__ Informal.

__ Académico.

4. ¿Para qué tipo de lector está escrito ese texto? Señale las 4 opciones más probables de acuerdo con la intención del texto:

__ Un investigador con experiencia en métodos de investigación.

__ Un investigador sin experiencia en métodos de investigación.

__ Un estudiante sin experiencia en métodos de investigación.

__ Un estudiante con experiencia en métodos de investigación.

__ Un profesor de Metodología de la investigación.

__ Un asesor de proyectos de grado.

__ Un evaluador de proyectos de grado.

__ Un profesional de ciertas áreas del saber específicas.

__ Un profesional de cualquier área del saber.

5. Algunos presupuestos que se pueden inferir sobre el autor son:

__ Tiene experiencia en investigaciones cualitativas de campo.

__ Maneja una posición neutral frente al tema de los métodos investigativos.

__ Es una autoridad académica inclinado hacia la acción social.

__ Pretende llegar a lectores especializados a través de la elaboración teórica densa.

__ Pretende llegar a lectores jóvenes a través del énfasis en aspectos concretos.

6. De la siguiente lista de verbos, señale tres que guarden relación más directa con los propósitos principales del autor en el texto leído:

__ Sistematizar.

__ Motivar.

__ Atacar.

__ Explicar.

__ Entretener.

__ Informar.

__ Narrar.

7. Desde el punto de vista del autor, es posible inferir que:

__ El método cuantitativo representa una forma más exacta de abordar problemáticas sociales.

__ El mayor problema que enfrenta el método cualitativo es el control del contexto.

__ El temor de los estudiantes a la investigación cualitativa tiene que ver con una supuesta ausencia de rigor.

__ El método cualitativo es más apropiado para el estudio de los sistemas vivientes.

__ La lógica práctica no tiene por qué oponerse a la lógica reconstruida.

__ El investigador debe actuar y garantizar la objetividad de su trabajo.

ESCUCHÉMONOS

8. Elabore y entréguele a uno de sus compañeros unas instrucciones donde le explique, cómo realizar una lectura estratégica desde la enunciación, basado en la manera como usted mismo lo realizó en este ejercicio**.** Puede seguir este modelo:

   Paso 1: Realice la lectura del paratexto haciendo inferencias sobre el autor, el lector y el contenido;

   Paso 2: … Paso 3:…Paso 4:…Paso...

PROYECTEMOS

9. Revise la sección de Opinión de un periódico físico o virtual y realice el análisis del enunciador y el enunciatario, teniendo en cuenta las instrucciones planteadas por usted mismo en el punto anterior.

4.1.3 Ejercicios de situación de enunciación

Cuando el escritor produce un texto lo hace con la intención de dar a entender una idea particular; para ello, tiene en cuenta el lector al que va dirigido y la forma como organiza la información, es decir, genera una situación de enunciación en la que espera que, a través del material impreso, escrito bajo una estructura particular, se genere una interacción con condiciones específicas. Reconocer esta situación de enunciación le permite al lector estratégico aproximarse a las perspectivas del autor y, en esa medida, comprender su punto de vista.

En este ejercicio se recoge lo avanzado en los tres anteriores hacia el logro de una operación de síntesis con la ayuda de un esquema de análisis. Frente al texto del modelado se le instruye al estudiante que para identificar la situación de enunciación del texto puede realizarse auto-preguntas clave sobre el quién o quiénes hablan, cómo y para quién lo hace, además de cuestionarse de manera gradual para ir configurando un esquema de interacción entre los participantes de la situación.

El texto que se solicita analizar guarda características similares en el género discursivo con el texto del modelado, para facilitar la elaboración de inferencias que podrán remitirse al análisis anterior como modelo (más no copiarlas o generalizarlas, en cuyo caso el mediador hará ver el error o la necesidad de ser preciso en el análisis de cada texto particular). Las auto-preguntas clave sugeridas serán la estrategia metodológica para la realización de la tarea, en la cual insistirá el mediador en la fase de socialización del ejercicio, asimismo, hará énfasis en la inferencia de mayor exigencia que corresponde a la redacción de la 'interacción construida', donde las respuestas admiten la amplitud hasta el límite de lo convocado en el análisis independiente de las categorías, de manera que las sinteticen e integren.

En la inferencia de las interacciones particulares construidas en los textos está centrada la proyección del ejercicio, precisamente por su carácter integrador. Se propone al estudiante la búsqueda y análisis de dos textos que tengan el mismo tema, pero que estén dirigidos a lectores distintos, para que aplique la estrategia orientada y realice las inferencias enunciativas correspondientes.

TALLER DE INFERENCIAS ENUNCIATIVAS

III. EJERCICIOS DE SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN

PREVIO

Cuando el escritor produce un texto, lo hace con la intención de dar a entender una idea particular; para ello, tiene en cuenta el lector al que va dirigido y la forma como organiza la información, es decir, genera una situación de enunciación en la que espera que, a través del material impreso, escrito bajo una estructura particular, se genere una interacción con condiciones específicas.

Reconocer esta situación de enunciación le permite al lector estratégico plantearse las mismas perspectivas del autor y, en esa medida, comprender su punto de vista.

CLAVE

El texto que sigue, trata el tema de la inclusión de niños con discapacidad desde diferentes puntos de vista (esto lo hace un texto explícitamente polifónico). Al leerlo con atención es necesario fijarse en esa multiplicidad de voces que opinan sobre el tema:

EL TIEMPO DOMINGO 1 DE MARZO DE 2009

'Hoy otra vez fui invisible'

"Hoy otra vez fui invisible, no tenía amigos, todos se iban de mi lado", dice Samuel Martínez al recordar el rechazo de sus compañeros, que lo apartaban por su discapacidad.

Samuel tiene deficiencia visual y auditiva y está diagnosticado con un leve retraso mental que lo hacía apto, en términos cognitivos, para integrarse a un colegio regular.

Política de inclusión

Este mes comenzó a regir un decreto que reglamenta la forma como se deben invertir los recursos para apoyar a los niños con discapacidad o con talentos excepcionales. El programa ha permitido garantizar el derecho a la educación de más de 4000 niños, pero tiene dificultades en la práctica.

El primer obstáculo es la falta de preparación de los maestros para hacerse cargo de los alumnos con discapacidad. "En las escuelas el número de estudiantes por aula puede llegar hasta 50, de modo que atender de manera particular a un niño con necesidades especiales resulta complicado", indica Margarita Posada, miembro de una red de maestros integradores de Bogotá.

Pero también hace falta abrir la mente de la gente para respetar las diferencias. "Que yo le daba mala imagen al colegio". "Que nunca iba a servir para nada". Esos son los recuerdos comunes de otros niños que, como Samuel, pasaron ratos difíciles en colegios regulares.

Para Marisol Moreno, experta de la U. Nacional en educación, estos casos de exclusión se dan "porque no hay preparación cultural para asumir la discapacidad". Algo que, según su experiencia, podría solucionarse si la integración escolar se da desde pequeños, cuando los niños aprenden a convivir.

A favor y en contra

El modelo integrador, por sí mismo, no es desacertado. Tiene ventajas que reconocen incluso los padres de los niños que han sufrido percances.

De comienzo, estimula al niño porque le propone retos frente a los demás. En la educación especial, corre el riesgo de estancarse. "Yo sentía que él daba más", dice la mamá de Samuel, Consuelo Corredor.

De otro lado, aligera costos para las familias, y los niños tienen la posibilidad de estar acompañados en el colegio por sus hermanos y primos, señala Moreno.

Sin embargo, la inclusión también tiene desventajas como la falta de atención privilegiada para el niño discapacitado, que con frecuencia requiere medicamentos y terapias especializadas. Y además el menor debe asumir como cierta la idea de que no es bueno en nada. "Siempre sus deficiencias van a ser resaltadas", señala Moreno, mientras que en la educación especial los maestros tienen la expectativa de que el niño avance y mejore.

Así que más allá de polarizar la discusión hay que sacar ventaja de lo que ofrece cada sistema para satisfacer las necesidades de los niños.

Para identificar la **situación de enunciación** del texto anterior, el lector estratégico se realiza preguntas clave, sobre el quién o quiénes hablan, cómo y para quién lo hace; además, se cuestiona paso a paso y va configurando un esquema de interacción entre los participantes de la situación:

ENUNCIADOR (autor)

1. ¿Qué voz o voces enuncian?

- De Samuel Martínez, inicia el texto personalizando el problema, da testimonio de los hechos por conocimiento de causa.
- Del periodista, que contextualiza tanto la información como las demás voces que dan testimonio y amplía la información dada por los expertos.
- De Margarita Posada, miembro de una red de maestros integradores en Bogotá, quien expone su punto de vista acerca del problema enunciando los inconvenientes de la inclusión de niños discapacitados en colegios regulares.
- De otros niños, quienes expresan la forma como se sintieron al estudiar en colegios regulares.
- De Marisol Moreno, experta de la Universidad Nacional, quien analiza el problema y enuncia las ventajas del modelo de inclusión.
- De Consuelo Corredor, madre de niño afectado, quien se declara a favor de la inclusión.

2. ¿Cuál es el propósito del autor?

Como periodista, ofrecerle al lector-ciudadano dos puntos de vista a favor y en contra de un tema de actualidad, tratando de reconciliar ambas perspectivas al restarle importancia a la polarización de las posiciones encontradas.

3. ¿Cuál es la perspectiva que asume el autor?

Habla desde una perspectiva profesional-informativa, con sentido de la responsabilidad periodística de exponer puntos de vista encontrados frente a una problemática social, con tono conciliador.

LO REFERIDO (texto)

1. ***Según el estilo, el léxico y el tono, ¿con qué adjetivos se puede caracterizar el contenido?***

   Es un contenido claro y preciso, con un estilo de escritura sencillo y directo. No hay preocupación por el uso de terminología especializada y predomina la seriedad y concreción de las ideas.

2. ***¿El texto está organizado en forma de una historia que se relata? ¿O de una posición que se defiende? ¿O de un tema que se describe y explica? ¿O de un hecho que se informa? De las anteriores, ¿qué tipo de organización textual predomina?***

   Lo que predomina es la explicación del tema en cuestión, desde dos puntos de vista y varias voces involucradas. La información que proporciona el texto sirve para abrir el debate y expresar su vigencia. El relato inicial del niño sirve para presentar el tema y ampliar uno de los puntos de vista que se exponen. Al final, el autor no defiende su propia posición sino que solamente la enuncia.

ENUNCIATARIO (lector):

1. ***¿Para quién se enuncia?***

   Se piensa en un lector cercano a la problemática expuesta (padres, docentes, instituciones, etc.), que necesita ser informado de las diferentes posiciones que existen frente al problema y a quien se le imagina ciudadano común. Lectores interesados en el tema de la educación, en general, y la discapacidad en particular.

2. ***¿Qué reacciones cree que espera el autor al publicar este texto?***

   El autor espera que sus lectores se formen un criterio propio a través de la información que él les proporciona.

   Esquematizar esta información facilita comprender la situación de enunciación:

ENUNCIADOR (autor)	LO REFERIDO (texto)	ENUNCIATARIO (lector)
1. ¿Qué voz o voces enuncian?: - De Samuel Martínez, inicia el texto personalizando el problema, da testimonio de los hechos por conocimiento de causa. - Del periodista: contextualiza la información y las demás voces que dan testimonio - De Margarita Posada, miembro de una red de maestros integradores, enuncia los inconvenientes de la inclusión de niños discapacitados en colegios regulares. - De otros niños: expresan su experiencia al estudiar en colegios regulares. - De Marisol Moreno, experta de la Universidad Nacional, enuncia las ventajas del modelo de inclusión. - De Consuelo Corredor, madre de niño afectado, se declara a favor. ***2. ¿Cuál es la intención del autor?*** Como periodista, ofrecerle al lector-ciudadano dos puntos de vista a favor y en contra de un tema de actualidad, tratando de reconciliar ambas perspectivas al restarle importancia a la polarización de las posiciones encontradas. ***3. ¿Cuál es la perspectiva que asume el autor?*** Habla desde una perspectiva profesional-informativa, con sentido de la responsabilidad periodística de exponer puntos de vista encontrados frente a una problemática social, con tono conciliador.	***1. Según el estilo, el léxico y el tono, ¿con qué adjetivos se puede caracterizar el contenido?*** Es un contenido claro y preciso, con un estilo de escritura sencillo y directo. No hay preocupación por el uso de terminología especializada y predomina la seriedad y concreción de las ideas. ***2. ¿Qué tipo de organización textual predomina?*** Lo que predomina es la explicación del tema en cuestión desde dos puntos de vista y varias voces involucradas. La información que proporciona el texto sirve para abrir el debate y expresar su vigencia. El relato inicial del niño sirve para presentar el tema y ampliar uno de los puntos de vista que se exponen. Al final, el autor no defiende su propia posición sino que solamente la enuncia.	***1. ¿Para qué voz o voces se enuncia?*** Se piensa en un lector cercano a la problemática expuesta (padres, docentes, instituciones, etc.), que necesita ser informado de las diferentes posiciones que existen frente al problema y a quien se le imagina ciudadano común. Lectores interesados en el tema de la educación, en general, y la discapacidad en particular. ***2. ¿Qué reacciones cree que espera el autor al publicar este texto?*** El autor espera que el lector se forme un criterio propio a través de la información que él le proporciona. Además, espera la credibilidad del lector, garantizada por el respaldo que tiene el periódico donde se publica el artículo.
	INTERACCIÓN	
	Relación social informativa y explicativa sobre una problemática social.	

1. Lea con atención el siguiente texto y describa la situación de enunciación:

¿Qué es un trabajo de grado?

Existen varias posiciones en cuanto al trabajo grado: unas un tanto pesimistas y otras que solo se acercan a lo que esto realmente es. Entre las primeras tenemos, por ejemplo: "es un mero requisito para graduarse", "es un trámite burocrático para elevar costos", "es una pérdida de tiempo", "es un requisito obsoleto e inútil" y, entre las segundas: "una investigación sobre un tema o tópico relacionado con la carrera culminada", "un documento extenso que aporta conocimientos en alguna disciplina", "una demostración de los conocimientos adquiridos durante la carrera universitaria", "una demostración de la habilidad para hacer un trabajo", "un proyecto para ser evaluado".

Realmente, el trabajo de grado es una labor académica, resultado de una investigación, presentada en un texto escrito, que se sustenta en conocimientos y razonamientos teóricos, métodos y técnicas con rigor y coherencia científicos. Puede incluir también la realización de pruebas que afirmen o refuten las teorías.

Dicho de otra manera, un trabajo de grado es el desarrollo de un proceso académico cuyo resultado final es un documento escrito de alta calidad en la exposición del tema explorado y/o investigado, el cual se pone en consideración de la comunidad académica en la etapa de culminación de los estudios profesionales para obtener el respectivo título. De acuerdo con Muñoz (2003:5): "mediante este trabajo se presenta una teoría, original o derivada de un tema específico, y se demuestra su validez utilizando un método de investigación con cuyo análisis se llega a las conclusiones definitivas".

Mediante el trabajo de grado, puedes obtener tu título académico y poner en prueba los conocimientos adquiridos durante toda tu carrera académica, para demostrar tu capacidad de aportar nuevos conocimientos en un área particular, a través de un trabajo que te acredita como investigador. Dicho trabajo debe cumplir todos los requisitos formales y metodológicos, tanto en el transcurso de su desarrollo como en su presentación y posterior sustentación.

Adaptado de Cisneros, M. (2012). *Cómo elaborar trabajos de grado.* Segunda edición. Bogotá: Ecoe ediciones. Págs. 1-2.

TEXTO:
ENUNCIADOR (autor)
LO REFERIDO (texto)
ENUNCIATARIO (lector)
1. ¿Qué voz o voces enuncian?
2. ¿Cuál es la intención del autor?
3. ¿Cuál es la perspectiva que asume el autor?
1. Según el estilo, el léxico y el tono, ¿con qué adjetivos se puede caracterizar el contenido?
2. ¿El texto está organizado en forma de una historia que se relata? ¿o de una posición que se defiende? ¿o de un tema que se describe y explica? ¿o de un hecho que se informa? De las anteriores formas de organización, ¿cuál predomina?
1. ¿Para qué voz o voces se enuncia?
2. ¿Qué reacciones cree que espera el autor al publicar este texto?
INTERACCIÓN CONSTRUIDA

ESCUCHÉMONOS

2. Comente, en qué consiste la estrategia usada para definir la situación de enunciación en un texto:

PROYECTEMOS

3. Busque dos textos que tengan el mismo tema pero que estén dirigidos a lectores distintos. Analice las diferencias entre las interacciones construidas en cada uno de ellos.

4.2 Taller de inferencias de recuperación léxica

Las inferencias de recuperación léxica se ubican en el nivel microestructural de los textos. Van Dijk (1978) desarrolló este concepto, cuyo origen se encuentra en el intento de aplicación de las reglas generativas chomskianas al estudio de los textos literarios en Alemania, durante la década del sesenta, por ManfredBierwisch, el primero en acuñar los términos macroestructura y microestructura textuales (Bernal-Leongómez, 1985:15), para realizar una división metodológica y estructural bipartita del texto. A lo microestructural se circunscribe la significación de las palabras y sus relaciones sintácticas, la coherencia local o interna de una proposición, los fenómenos de concordancia gramatical entre categorías y la coherencia y cohesión lineales. Sobre los principios psicológicos que intervienen en la comprensión de las palabras y oraciones, Van Dijk (1978:179) destaca el principio de *interpretación:*

> *A las formas de palabras, partes de oraciones u oraciones se les asigna determinado significado convencionalmente establecido. Esto significa que un hablante, cuando entienden una palabra, no solo extrae de su memoria la forma de la palabra correspondiente (ámbito de conocimiento lingüístico) sino a la vez el (los) significado (s) posible (s) o actual (es) que van acoplado (s) a la forma de la palabra*.

Además del principio de interpretación, que supone la recuperación léxica a través de la asociación específica y convencional con el inventario de significados en el lector, el principio de *categorización* opera en relación directa con la polisemia de las palabras:

> *Pero como numerosas formas de palabras poseen varios matices de significado o incluso varios significados, puede producirse muy fácilmente un malentendido si no se dispone de más información proveniente del texto o del contexto, y el oyente puede asignar a una palabra u oración un significado distinto al pretendido por el hablante (Van Dijk, 1978:179)*.

Lo último implica que no solo se interpretan las unidades sino también las *relaciones* entre las palabras, y que estas operaciones mentales ocurren de manera simultánea –como lo anota Van Dijk- en varios niveles a la vez. Además de la *interpretación* y la *categorización,* el principio de *estructuración* plantea que el lector solo puede recordar y reconocer los significados de las palabras si ellas se encuentran organizadas en estructuras funcionales, es decir, si establecen conexiones internas de manera asociativa y jerárquica, debido a que en la memoria a corto plazo es limitada la capacidad de almacenamiento de las unidades de información (estructuras léxicas, morfológicas, fonológicas y sintácticas). De ello se deduce que la comprensión de palabras y oraciones es un proceso mental estratégico, que inicia en el reconocimiento decodificador en la memoria de corto plazo y se desarrolla en la organización de significados en estructuras funcionales y relacionales, operación ubicada en la memoria semántica, archivo o memoria conceptual de largo plazo.

La recuperación léxica consiste en el proceso interdependiente entre ambas memorias, desde la percepción de las palabras hasta su interpretación en el "almacén de conceptos". Es claro que la conformación de ese lexicón individual varía de acuerdo con las experiencias de cada sujeto y presenta diferencias, en cuanto a la cantidad de referencias y al tipo funcional de las mismas, por razones de diversa índole (sociales, culturales, geográficas, etc.); de aquí, se sigue que un déficit lexical incida en el rendimiento de la recuperación léxica al abordar textos. En este terreno, los mecanismos internos de recuperación léxica son todavía tema de investigación en psicología cognitiva y psicología de la lectura, con problemas por resolver como la descripción exacta del proceso mental y general de decodificación primaria, la elección o adecuación morfológica y sintáctica inconsciente de las palabras y el reconocimiento intuitivo de la agramaticalidad.

Como *célula del pensamiento* (Luria, 1984:46) la palabra abstrae, generaliza, analiza y establece categorías de la realidad:

> *La palabra (…) introduce la cosa en un sistema de enlaces y relaciones. Tiene una referencia objetual, es decir, designa un objeto y evoca todo un "campo semántico", tiene una función*

> *de "significado" determinado, es decir, separa los rasgos, los generaliza y analiza el objeto, lo introduce en una determinada categoría y transmite la experiencia de la humanidad (…). Y finalmente, la palabra tiene "funciones léxicas", es decir, entra en determinadas clases de relaciones semánticas, la palabra dispone del aparato que crea la necesidad potencial de enlace de unas palabras con otras, asegurando el paso de las palabras aisladas a sus enlaces "sinsemánticos" determinando las leyes por las cuales la palabra entra en relación con otras palabras* (Luria, 1984:46).

En la escritura, uno de los criterios para la selección de las palabras a utilizar es la configuración de esas relaciones desde aspectos semánticos y pragmáticos. Desde lo pragmático ya se hizo mención en el apartado de análisis de las inferencias enunciativas. Este apartado de inferencias de recuperación léxica aplazará el análisis de las relaciones léxicas desde Martínez (2002) para el apartado de inferencias léxicas y referenciales, y se concentrará en los mecanismos especiales de recuperación léxica, cuando no se encuentra el concepto solicitado por la memoria a corto plazo en el contenido de la memoria semántica, es decir, cuando el lector desconoce o confunde el significado de un término, pero el contexto gramatical le permite inferirlo a partir del análisis relacional. A este mecanismo, tradicionalmente se le ha denominado ***contextualización***, y se le ha utilizado tanto en el aprendizaje de la lengua materna como en el de lenguas extranjeras, sobre la base de la importancia del contexto gramatical en la inferencia de significados, así como del análisis morfológico, etimológico y de campo semántico del término desconocido.

En el análisis del contexto como primer mecanismo de inferencia léxica, hay que entender el contexto en su acepción más tradicional y filológica como el entorno lingüístico, interno y gramatical de una palabra en un texto escrito que puede ayudar a comprender su significado (Calsamiglia y Tusón, 1999:102); la discusión teórica sobre el concepto de contexto es compleja desde la interdisciplinariedad, pero tal discusión es apartada metodológicamente para concentrar este apartado en la inferencialidad léxica. Nos basta anotar que no existe una separación tajante entre los contextos espacio-temporal, situacional, sociocultural, cognitivo y gramatical (que podrían reunirse en dos categorías: lo contextual discursivo externo y lo cotextual gramatical interno), sino mejor una dinámica de relaciones múltiples en el momento de la significación de las palabras por parte del lector (Calsamiglia y Tusón, 1999:108).

De Zubiría ha ejemplificado el mecanismo contextual de recuperación léxica con el siguiente ejercicio:

> *¿Qué significa el, con seguridad desconocido y anómalo, término xft143?*
>
> *Sin ser uno de los más pequeños, el xft143 comparte características de seres gemelos, todos ellos recubiertos por una proteína elemental; en lugar del tradicional DNA, posee RNA.*
>
> *Una vez su cerebro sale de su asombro, si es que ya lo hizo, sin haberlo mencionado explícitamente ha debido operar un mecanismo adicional y auxiliar de la recuperación lexical (1995:109).*

En el ejemplo, la decodificación primaria es limitada por la ausencia del concepto en la memoria semántica, y por la función gramatical que cumple el término desconocido en el texto, porque constituye parte esencial del significado. Según De Zubiría, el cerebro lector trata de corregir la ausencia conceptual a través de la contextualización, es decir, de la lectura atenta de las pistas que otorga el entorno lingüístico del término, desde las palabras más cercanas hasta las equidistantes, mecanismo que *permanece en estado latente mientras no ocurran dificultades terminológicas* (De Zubiría, 1995:110). La significación se alcanza cuando el lector, después de ensayar y juzgar intuitivamente la gramaticalidad relacional del término, encuentra un significado que *debería poseer* el vocablo ignorado y lo ajusta a la forma de la palabra; aunque ese *debería,* no deja de ser problemático, lo cierto es que el juicio de aceptabilidad de un término está determinado por un conjunto de normativas (intuitivas, adquiridas o contrastadas por el uso) que utiliza el lector en el proceso mental de ensayo y descarte de vocablos.

Pero la contextualización no solo funciona en el terreno de los vocablos desconocidos, sino también como elemento desambiguador frente a la polisemia de las palabras. En el siguiente caso, el término en cursiva admite una función distinta cada vez de acuerdo con su entorno lingüístico particular:

Uso de "derecho"	Significados o reemplazos
Tengo *derecho* a cantar	Soy *libre* de cantar
Este cuadro no está *derecho*	Este cuadro no está *correctamente puesto*
Luis no es zurdo, es *derecho*	Luis no es zurdo, es *diestro*
Para llegar a la tienda, siga *derecho*	Para llegar a la tienda, siga *recto*
Ana estudia *derecho*	Ana estudia la *ciencia de las leyes*
El escritor cobra su *derecho* de autor	El escritor cobra su *reconocimiento económico* de autor
¡No hay *derecho*!	¡No hay *razón*!

De aquí se desprende que el proceso mental de la significación debe comprenderse más cerca del acto de elegir un término que de un inventario de otros conocidos, elección validada por el contraste, con el uso, o por la intuición de la gramaticalidad. Esa elección debe obedecer a factores tanto lingüísticos como extralingüísticos (Luria, 1984), y la sistematicidad de sus mecanismos de operación todavía no es del todo clara. A pesar de la importancia de la contextualización, De Zubiría anota que:

> *Solo excepcionalmente, los profesores realizan ejercicios que activen la operación correspondiente: por ejemplo, omitir intencionalmente términos en frases o en lecturas. Solo de manera ocasional solicitan a sus alumnos explicitar la acepción que un término adquiere en un determinado contexto y muy rara vez piden inferir el sentido de vocablos desconocidos (1995:131).*

Las inferencias que pueden desencadenarse en la contextualización de palabras prueban algunos principios en los que se sustenta la semántica léxica, referida a la organización interna de las unidades de información (Gamallo, 1995:20):

1. Una entrada léxica es en potencia una fuente de informaciones enciclopédicas.

2. La combinación de las entradas léxicas es la base conceptual que sustenta la interpretación.

3. Toda unidad de información puede ser un punto de acceso a otras unidades de información.

4. Las propiedades perceptivas solo son una vía de acceso o un canal de información en el proceso de interpretación.

5. La construcción de significados no está regido por un principio de composicionalidad aditiva, sino por uno de asociación y relación.

Suau (2000:28) encuentra que, *para que una estrategia de inferencia léxica a partir del contexto tenga un resultado efectivo, es necesario tener en cuenta no solo el contexto circundante a la palabra cuyo significado queremos inferir, sino también el análisis formal de dicha palabra,* esto es, el conocimiento básico de los fenómenos de prefijación, sufijación y derivación como herramientas en la comprensión de textos.

En efecto, la radicación y la sufijación generan inferencias de recuperación léxica porque llevan al lector a encontrar significados desconocidos a partir de elementos dados, en este caso, el conocimiento del significado de morfemas. Vega (1990, citado por De Zubiría, 1995:143) sugiere que los hablantes son sensibles a la estructura morfológica de su lengua, y lo ejemplifica con la facilidad habitual que se presenta en el reconocimiento de una palabra cuando se asignan otras que comparten su raíz, así como en la observación de que la creatividad léxica se realiza principalmente por aglutinación sobre un morfema base.

La ejercitación que se plantea en los talleres incluye inferir significados por prefijación y sufijación grecolatina, y por derivación morfológica de distintas categorías con el objetivo de convertir ese conocimiento en una estrategia aplicable en la lectura de textos académicos cuya terminología suele presentar dificultades para el lector que no ha sido entrenado en esa estrategia. El análisis del siguiente ejemplo permite dilucidar el proceso inferencial que se genera:

La perspectiva epistemológica de los sujetos cognoscentes incide en el acto de investigar.

En esta construcción, las palabras subrayadas pueden generar dificultades en la comprensión inmediata del significado porque pertenecen a un uso especializado de corte académico-formal; contar con el presaber del significado de *episteme,* raíz griega que significa conocimiento, activa en el lector la significación del término desconocido por semejanza de asociación (*epistem-e: epistem*-ológica). Así mismo, la familia de palabras (biológica, psicológica, etc.) que el lector puede traer como mecanismo auxiliar ayudan a inferir el significado de la terminación *logos* (estudio o ciencia), inclusive desconociendo la raíz y el significado del sufijo *-ica, -ico*(relativo a). El resultado de esa operación mental es una hipótesis de significado que el lector ensaya reemplazando el término en la expresión:

La perspectiva [relativo al conocimiento] *de los sujetos* <u>*cognoscentes*</u>...

Se necesita desentrañar el significado del segundo término desconocido para validar la hipótesis del primero; esto puede hacerse por asociación fonética de palabras: *cognoscente-conocimiento*, o bien, a través de la pista que otorga el sufijo *-ente* como cualidad o calificativo de la raíz. Parece claro que, si el lector domina el significado de la raíz pero no el de la derivación puede inferir el significado, pero no en el caso contrario (a lo sumo asignará una función gramatical pero ello no será suficiente para desentrañar el significado), por ejemplo, sabrá que cognosc*ente* está indicando *cualidad de X* a los sujetos, tal como lo indicaría *valiente* (cualidad de valor), *caliente* (cualidad de calor), etc. ¿Qué significaría *X*?

La raíz latina *cognitio* significa *cognición o conocimiento,* de manera que el sujeto cognoscente es quien se caracteriza por estar en capacidad de conocer; con ello, el proceso mental continuaría así:

La perspectiva [relativo al conocimiento] *de los sujetos* [que se caracterizan por su capacidad de conocer] *influye en el acto de investigar*.

En esta "traducción mental", el lector nota que aunque se trata de palabras y etimologías distintas, el significado redunda en la idea del conocimiento, en el primer caso, como perspectiva científica y en el segundo, como cualidad de los sujetos. Con ello, el lector puede inferir el contenido global de la afirmación:

La investigación está influida por el concepto que tenga el investigador de qué es conocimiento.

Sobre estas operaciones del pensamiento involucradas en la realización de inferencias (búsqueda en la memoria semántica, hipótesis de adecuación, decisión y comprobación léxica, integración y traducción del significado local al global) falta investigar aspectos desconocidos y esenciales como la aparente linealidad de las hipótesis léxicas o bien su simultaneidad, cuando se presentan varios vocablos incógnitos. Se espera que la ejercitación con los talleres diseñados contribuya lateralmente al análisis de los errores y dificultades que se presentan, material imprescindible para avizorar respuestas a esos interrogantes.

4.2 1 Ejercicios de contextualización

Muchas veces, los problemas de comprensión de lectura obedecen a la falta de conocimiento sobre los términos que utiliza el autor, desconocer el significado de una palabra dificulta hallar la idea general y las cadenas semánticas que se tejen a lo largo del discurso, así como el punto de vista del enunciador. Dentro de estas cadenas de significado, el sentido de un término es ampliado para profundizar en la información que se otorga, o es comparado con su opuesto para reflexionar en torno a una idea, esta elaboración discursiva permite asociar la información extra con un concepto usado pocas veces y por ello, de difícil interpretación, de tal manera que identificar las relaciones semánticas permitirá al lector estratégico inferir el significado de palabras desconocidas a partir de la lectura atenta del contexto, es decir, la información que rodea el término.

Siguiendo a De Zubiría (1995), la contextualización se erige como el principal mecanismo auxiliar de decodificación y recuperación léxica en tanto que, por un lado, permite deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en el que se encuentran y, por el otro, diferenciar las acepciones de palabras polisémicas. Se considera de mayor relevancia el primer uso en tanto que se trata de trabajar con estudiantes que han terminado su ciclo preparatorio básico y se enfrentan a textos especializados que contienen un léxico académico de difícil comprensión. Lo que se pretende es ejercitar la habilidad para relacionar semánticamente un término con la información que lo acompaña y a partir de allí, establecer categorías de significado. De esta manera, el estudiante entrará en un doble juego de lectura: identificar cadenas semánticas que otorgan un sentido global al texto, y, en esta medida, deducir la relación de términos locales y desconocidos dentro de dichas cadenas.

Las relaciones de sentido pueden establecerse con la información que está antes o después del vocablo desconocido, o con la idea global del texto, por ello, se inicia planteando ejercicios sencillos donde la información que le da sentido al término está muy cerca de este y se proponen opciones de respuesta desde donde el estudiante, puede descartar aquellas que son erróneas por no tener una relación directa con el sentido de la lectura. Se incluyen imágenes que permiten deducir el sentido de las palabras a partir de una gráfica, así como tablas comparativas que ejercitan al estudiante en la lectura de otras formas textuales, además diferentes textos donde varía el nivel de dificultad para hallar la relación semántica. Al aumentar la complejidad del texto se pretende también, que el estudiante redacte por sí mismo una respuesta cercana al significado real del vocablo a la vez que

hace conscientes las dificultades que presenta al desarrollar el ejercicio. Para evitar la realización de inferencias inadecuadas se indica al principio del ejercicio, la estrategia de reemplazar el término desconocido por un posible sinónimo y leer nuevamente el texto para comprobar que conserve el sentido. Finalmente, se propone trascender el ejercicio a situaciones académicas cotidianas fijándose en el contexto, antes de recurrir al diccionario.

TALLER DE RECUPERACIÓN LÉXICA

I. EJERCICIOS DE CONTEXTUALIZACIÓN

PREVIO

Muchas veces, los problemas de comprensión de lectura obedecen a la falta de conocimiento sobre los términos que utiliza el autor, desconocer el significado de una palabra dificulta hallar la idea general y las cadenas semánticas que se tejen a lo largo del discurso, así como el punto de vista del enunciador. Dentro de estas cadenas de significado, el sentido de un término es ampliado para profundizar en la información que se otorga, o es comparado con su opuesto para reflexionar en torno a una idea, esta elaboración discursiva permite asociar la información extra con un concepto usado pocas veces y por ello, de difícil interpretación, de tal manera que identificar las relaciones semánticas permitirá al lector estratégico inferir el significado de palabras desconocidas a partir de la lectura atenta del contexto, es decir, la información que rodea el término.

CLAVE

Inferir el significado de palabras desconocidas requiere la habilidad para reconocer cuando el autor está aclarando un término o brinda mayor información sobre este, de manera que el lector utilice estas pistas textuales para inferir el sentido de los términos especializados. Es útil tener en cuenta la información que se encuentra antes y después del vocablo desconocido, así como las descripciones y el tema general del que se está hablando.

Algo más de tres cuartas partes del reino animal está constituido por insectos. Hasta ahora se conocen más de un millón de especies, pero cada año se añaden a la lista otras que localizan los entomólogos. *Se estima que queden casi 50 millones por encontrar.*

Tomado de: Vásquez, J. E. (2005). *Textos y contextos F.* Bogotá: Santillana. p.34

El término *entomólogos* puede resultar de difícil asimilación por tratarse de un vocablo especializado, sin embargo, al fijarse en el resto de la información que otorga el párrafo, es posible deducir su significado. El tema central del texto son los insectos, dice que existe una gran variedad y que diariamente se encuentran especies nuevas, los encargados de localizar estas especies son los *entomólogos*, de manera que en principio es posible afirmar que se refiere a personas que localizan insectos, ahora bien, es de suponer que para clasificarlas deben tener un amplio conocimiento de estos animales, por tanto, el significado preciso para la palabra desconocida sería:

Los entomólogos son personas que estudian a los insectos.

EJERCICIO 1

Abordar un texto de carácter científico implica estar familiarizado con los conceptos; en caso de no ser así, siempre se puede usar el contexto para deducir el significado de palabras desconocidas. Lea los siguientes fragmentos con atención y desarrolle las consignas posteriores**:**

En el mariposario del zoológico de Cali, los visitantes pueden conocer todo el proceso de formación de las mariposas. Entre la malla de 250 metros cuadrados se exhiben más de 700 mariposas endémicas de la cuenca del río Cauca.

Tomado de: Vásquez, J. E. (2005). *Textos y contextos F.* Bogotá: Santillana. p.87

1. La palabra endémicas quiere decir:

a) Enfermedad que ataca a personas y animales en ciertas épocas del año en un país o ciudad.
b) Algo que es propio y exclusivo de determinados lugares.
c) Enfermedad que no se puede curar.
d) Especie de mariposas.

En la naturaleza hay insectos de los que se beneficia el ser humano. Los más conocidos son las abejas, que polinizan cultivos y producen miel, el primer edulcorante de la humanidad.

Tomado de: Vásquez, J. E. (2005). *Textos y contextos F.* Bogotá: Santillana. p.35

2. La palabra edulcorante se refiere a:

a) Una sustancia dulce.
b) Un factor que calma los aspectos desagradables de
c) un asunto.
d) Un ingrediente para embellecer falsamente.
e) Un colorante.

Aunque las hormigas no pueden ver lo que está delante de ellas porque son ciegas, al moverse numerosamente pueden abatir con facilidad a sus presas que consisten en artrópodos grandes y otras hormigas que no sean guerreras.

Tomado de: Wilson, E. (2006). *Insectos civilizados, hormigas.* Revista National Geographic. pp. 80-85

3. Según el contexto, el significado de artrópodos es:

a) hormigas
b) insectos
c) animales
d) comida

4. Para confirmar que la inferencia ha sido correcta, verifique que el texto no cambia su sentido al reemplazar las siguientes palabras por sinónimos:

1. ENDÉMICAS
2. EDULCORANTE
3. ARTRÓPODOS

CLAVE

Las imágenes y los pies de página de los textos, son herramientas útiles para inferir el significado de palabras desconocidas. De la misma forma, los conocimientos previos que cada uno posee permiten deducir el sentido de un término.

EJERCICIO 2

1. El artículo donde aparecen estas imágenes se denomina La investigación en el Instituto Nacional de Salud. A partir de la observación atenta de las imágenes, escriba el significado de la palabra subrayada.

Inoculación de curíes para pruebas biológicas (Wasserman, 1998).

Inoculación de huevos con virus de fiebre amarilla.

2. El siguiente fragmento hace referencia al artículo Investigación en comunidades aisladas. Se trata de una reflexión acerca de algunas ideas que deben ser discutidas y analizadas a la hora de adelantar este tipo de estudios; entre ellas se encuentra el problema de trazar líneas divisorias tajantes entre los individuos del planeta. Al final del fragmento hay una palabra de difícil comprensión, que está subrayada y en cursiva. Escriba su significado:

Investigar comunidades aisladas permite que el científico conozca diferentes culturas, de allí que antes de iniciar este tipo de estudios deba realizarse toda una serie de reflexiones en torno a este hecho, así lo expresa el Ph. D Alberto Gómez quien cuestiona la extrema diferenciación que hacemos sobre las culturas hasta requerir protocolos para poder circular libremente sobre la Tierra, como lo hacía, por ejemplo, el capitán Lemuel Gulliver, según cuenta el autor de la obra, el capitán encontró en su ***periplo*** culturas diferentes a la suya y su saga se convirtió en referencia de tolerancia e integración humana para los niños de muchos países.

Tomado de: Gómez, A. (1998). *Investigación en comunidades aisladas.* Revista Colombia,ciencia y tecnología. pp. 8-14

3. Observe con atención la siguiente tabla y conteste las preguntas posteriores:

Comparación entre paradigmas				
Paradigma	Paradigma Marxista	Paradigma Funcionalista	Paradigma Analítico - Explicativo	Paradigma Cualitativo – Interpretativo
Base filosófica	Materialismo dialéctico	Idealismo actual	- Materialismo moderno – Realismo científico - Realismo crítico	Idealismo
Objeto de estudio	La sociedad (estructura y función)	La sociedad (valores y normas)	La realidad	Actividades y pensamiento individual cotidiano-
	Explicar estructura y leyes de funcionamiento y desarrollo de la sociedad.	Explicar la conducta humana y la estructura de la sociedad.	Describir y explicar la realidad.	Interpretar la conducta.

Tomado de: Cerda Gutiérrez, H. (1991). *Los elementos de la investigación.* Bogotá: El Búho. p.29

a) ¿Cuál es el significado de la palabra PARADIGMA?

_____
_____
_____ .

b) ¿Cuál es la frase que debe ir en la última fila de la primera columna?

_____
_____
_____ .

2. En el siguiente texto, utilice el contexto para inferir el significado de las palabras subrayadas:

En directa oposición con el movimiento positivista, surge el denominado movimiento hermenéutico, representado por pensadores como Droysen, Dilthey y Max Weber, en los siglos XVIII y XIX, y en el siglo XX Windelband, Ricquerd, Croce y Collin Gwood, entre otros. Según Apel, citado por Mardones y Ursúa, todos ellos tienen en común definir la principal característica de la concepción hermenéutica como una actitud de rechazo al monismo metodológico del positivismo, que limita la posibilidad de explicar científicamente los fenómenos a través de varios métodos y doctrinas; así como el rechazo a la física matemática como canon que regula todas las explicaciones científicas y el rechazo del afán predictivo, causalista y de la reducción de la razón a razón instrumental o el conocimiento como herramienta para operar sobre el mundo.

Para el movimiento hermenéutico, el método propio de las ciencias sociales debe ser el método de la comprensión y no el de la explicación propuesto por el positivismo. Por tanto, en las ciencias sociales se busca comprender y no explicar. Comprender representa así el constructo metodológico propio de las ciencias humanas. El método de la comprensión, afirman los hermeneutas, busca entender o interpretar el sentido y el significado de los actos humanos.

Comprender significa entonces desvelar el ser de las cosas. Desde la hermenéutica comprendemos cuando establecemos relaciones circulares entre el todo y las partes, en donde la presciencia del posible sentido no es tan importante como la contrastación posterior con la coherencia significativa de todo el universo del hecho estudiado.

Ahora, siguiendo a Mardones y Ursúa, otra de las características fundamentales de la concepción hermenéutica es la unidad sujeto-objeto en oposición a la dicotomía sujeto investigador-objeto investigado, dándose origen aquí a la intersubjetividad en la generación del conocimiento en oposición a la objetividad que propone el positivismo científico.

Tomado de: Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía,* Bogotá: Pearson Educación. pp. 27-28

ESCUCHÉMONOS

5. ¿Qué dificultad se le presentó al resolver los ejercicios anteriores?

_____
_____
_____ .

PROYECTEMOS

6. Retome alguna de sus lecturas académicas e intente inferir el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto.

_____
_____
_____ .

7. Con las palabras donde el contexto no permite inferir su significado, busque el término desconocido en el diccionario y redacte de nuevo el texto original, incluyendo el significado del vocablo que no conocía.

4.2.2 Ejercicios de radicación y sufijación

La lengua española utiliza diversos mecanismos para crear términos que den cuenta de la realidad que el hablante desea comunicar, entre estos existen dos que pueden facilitar el reconocimiento de palabras desconocidas en un texto:

1. **La derivación morfológica:** cambiar o añadir segmentos de una palabra para darle un nuevo sentido, es lo que se conoce como familia de palabras, si se reconoce el significado de la palabra raíz, se podrá deducir fácilmente a qué hace referencia su derivado.

2. **Préstamos de otras lenguas:** durante su evolución, el español ha tomado términos provenientes del latín, el griego y el árabe; conocer estos términos permitirá deducir el significado de las palabras que los utilizan.

En este sentido, deducir el significado de términos desconocidos no es un mecanismo propio del contexto, también es posible reconocer la función semántica de un vocablo a partir de su separación en las raíces que lo componen, ya sea porque pertenecen a una familia de palabras o porque provienen de otras lenguas.

Siguiendo a De Zubiría (1995:125), *el haber eliminado de los programas del área de español el estudio del griego y del latín fue una pérdida invaluable (…) Su estudio favorecía (…), las habilidades lectoras conceptuales*. Al eliminarlo se incapacitó a nuestros jóvenes y adultos (…) para comprender el origen de la mayoría de los términos que a diario empleamos. Si bien no se trata de dar una cátedra de lenguas muertas, ni de filología del español, sí cobra especial importancia el conocimiento tanto de las raíces griegas y latinas, de las que nacieron miles de palabras castellanas, como de las derivaciones morfológicas que transforman el sentido de un vocablo pero conservan el aire de familia. Reconocer las raíces y las derivaciones le permitirá al estudiante inferir el sentido de un término desconocido facilitando una comprensión más exhaustiva del texto.

Para deducir correctamente el sentido de un vocablo derivado, el lector debe contar con un conocimiento del significado de la raíz, así como con la habilidad para aplicar este conocimiento a la nueva formación léxica; esto implica un proceso de transferencia para aplicar el sentido natural a la palabra derivada, pero también un proceso de inferencia que le permita vincular el nuevo significado al contexto y verificar que la transferencia ha

sido realizada correctamente. Por dificultades en el último requerimiento, estudiantes que conocen el significado de raíces como: *hidro* (agua), *fobia*(temor), deducen como significado para *hidrofobia*: el miedo del agua, de donde es claro que el proceso de trasferencia ha errado por su falta de correspondencia con la realidad. Sucede también con las raíces *antropo* (hombre) y *fago* (alimento): los estudiantes deducen que el significado del vocablo *antropófago* tiene relación con un ser humano que se alimenta, cuando el sentido real es que se alimenta de seres humanos, de carne humana; al vincular el término a una oración como, *En una isla de caníbales usted puede ser el desayuno, puesto que allí todos son antropófagos*, el significado contextual permitirá deducir el sentido real del vocablo. Si bien es clara la necesidad de los presaberes para acertar en la respuesta, es evidente también que se requiere un proceso inferencial a la hora de trasferir los significados.

De la misma manera, la habilidad inferencial interviene si se desconocen las raíces que integran el vocablo pero se conocen otras semejantes, es así como el ejercicio inicia con la invitación a reflexionar sobre el significado de ciertas raíces a partir del significado de otras palabras que las contienen, y son conocidas y usadas en la cotidianidad del estudiante; luego se pasa del significado de las raíces en sí mismas al de las palabras que las usan, proponiendo términos de los que puede deducirse fácilmente su pertenencia a una familia de palabras; posteriormente, se entrega una lista de raíces que el estudiante debe usar para inferir el significado de palabras dadas o realizar el proceso inverso: a partir del significado, inferir el término. Finalmente, los vocablos desconocidos son insertos en un texto de manera que el estudiante haga consciente la importancia de este mecanismo en la comprensión textual, además de ayudarse por el contexto para comprobar la inferencia.

Como actividad posterior de autoevaluación y metacognición se propone comprobar las inferencias realizadas con el significado que otorga el diccionario y comprobar diferencias, errores o aciertos. Dado que se trata de continuar con el proceso, se propone una página virtual donde aparecen ejercicios de este tipo para ejercitarse en el conocimiento de las raíces y su posterior aplicación en la comprensión textual de los textos de la vida académica.

TALLER DE RECUPERACIÓN LÉXICA

II. EJERCICIOS DE RADICACIÓN Y SUFIJACIÓN

PREVIO

La lengua española utiliza diversos mecanismos para crear términos que den cuenta de la realidad que el hablante desea comunicar, entre estos existen dos que pueden facilitar el reconocimiento de palabras desconocidas en un texto: 1. La derivación morfológica: cambiar o añadir segmentos de una palabra para darle un nuevo sentido, es lo que se conoce como *familia de palabras*, si se reconoce el significado de la palabra raíz, se podrá deducir fácilmente a qué hace referencia su derivado. 2. Préstamos de otras lenguas: durante su evolución, el español ha tomado términos provenientes del latín, el griego y el árabe, conocer estos términos permitirá deducir el significado de las palabras que los utilizan.

CLAVE

Los colibríes defienden su territorio usando perchas expuestas donde pueden detectar tanto a los depredadores como todos los posibles intrusos, incluyendo las hembras de la misma especie y otras aves nectarívoras.

Tomado de:Montejo, V. (2008). *Portafolio F para formar lectores y escritores competentes.* Bogotá: Santillana. p.34

Muchas palabras utilizan la misma raíz porque buscan expresar entidades similares, si se conocen algunas de ellas, es posible inferir el significado del término desconocido. Es importante identificar correctamente la raíz proveniente de otra lengua al dividir la palabra para evitar confusiones.

La palabra subrayada puede dividirse en: *néctar* y *voro*. La primera parte es familiar, se trata del zumo azucarado de las flores; con respecto a la segunda parte, se puede pensar en palabras conocidas como:

Carnívoro: que come carne.
Herbívoro: que come hierbas.
Omnívoro: que come de todo.
Entonces, el significado de *nectarívoras* es: *que come o se alimenta de néctar*.

EJERCICIO 1

1. Teniendo en cuenta las siguientes palabras, escriba ¿cuál es el significado de la raíz?

a) subterráneo, submarino, subrayar.	La raíz SUB significa:
b) monólogo, monopolio, monosílabo.	La raíz MONO significa:
c) microscopio, microbio, microbús.	La raíz MICRO significa:
d) pirofobia, pirotécnico, pirómano.	La raíz PIRO significa:
e) biología, sociología, astrología.	La raíz LOGÍA significa:
f) suicida, homicida, herbicida.	La raíz CIDA significa:
g) acéfalo, encefalograma, cefalalgia.	La raíz CÉFALO significa:
h) zoológico, zoología, zootecnia	La raíz ZOO significa:

2. Deduzca el sentido de la palabra subrayada a partir de las otras palabras que contienen la misma raíz.

a) El método cualitativo considera irreductible la interpretación de los datos a lo estrictamente numérico.

Palabras con idéntica raíz: ilícito, irremediable, irreconocible.

b) Los investigadores pueden neutralizar las coacciones exteriores aislando a los sujetos de su medio habitual.

Palabras con idéntica raíz: coexitir, coevaluación, coligado, correlación

c) En investigación, problema no es algo disfuncional, molesto o negativo, sino todo aquello que incite a ser conocido, pero teniendo en cuenta que su solución sea útil, una respuesta que resuelve algo práctico o teórico.

Palabras con idéntica raíz: dispar, discontinuo, disforme.

d) La investigación no puede desconocer por completo los espejismos y opacidades de la cultura.

Piense en la palabra de la que se deriva OPACIDAD: _____

¿Qué significa OPACIDAD? _____

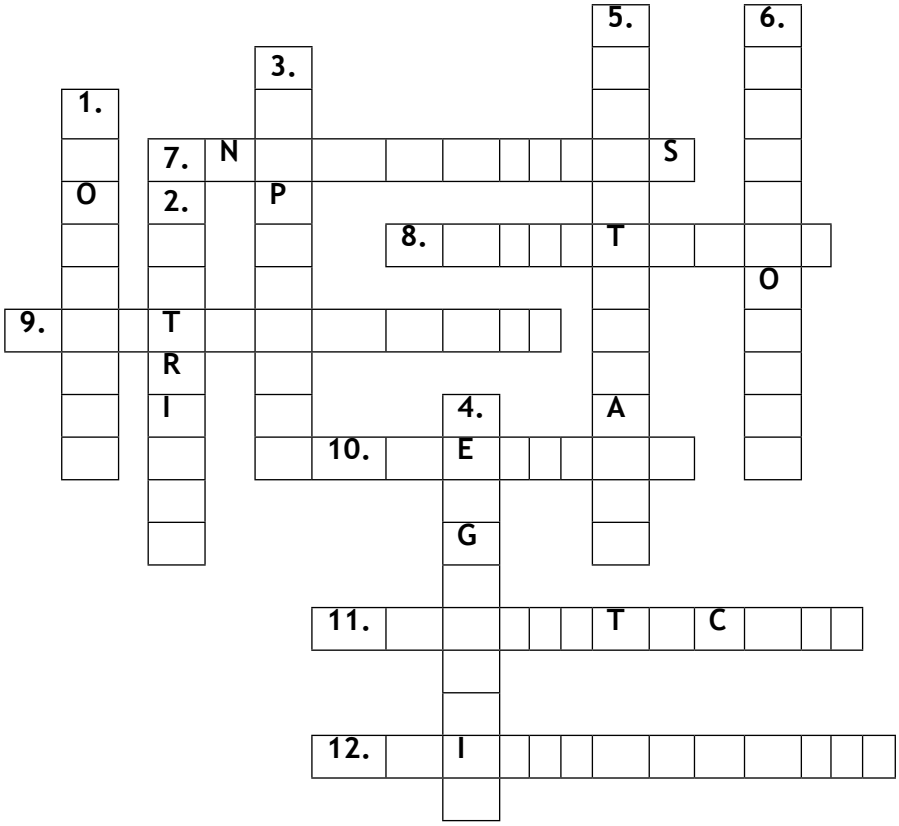
e) Las transformaciones actuales imponen la necesidad de una investigación que se adapte a los límites fluctuantes de los fenómenos sociales.

Piense en la palabra de la que se deriva FLUCTUANTE: _____

¿Qué significa FLUCTUANTE? _____

3. Complete el crucigrama, teniendo en cuenta las raíces y sufijos:

- Itis: inflamación. *- Gobierno: cracia* *- Privilegio: aristo.*
- Muerte: necro. *- Piel: dermis.* *- Morfo: forma*



VERTICALES

1. Que tiene forma de animal.
2. Inflamación de las articulaciones.
3. El pentágono es una figura geométrica de cinco lados, ¿cómo se denomina la figura que tiene siete lados?
4. La *eutanasia* se refiere al buen morir. La raíz griega *geno* significa nacimiento, ¿cómo se denomina al "buen nacimiento"?
5. Gobierno de un grupo privilegiado.
6. Si *teca,* es archivo, ¿cómo se llama el lugar donde archivan o guardan los libros?

HORIZONTALES

7. Si *polis* es ciudad, ¿cómo se denomina la ciudad donde habitan los muertos?
8. Si la raíz griega *hepa* significa *hígado,* ¿cómo se denomina la inflamación del hígado?
9. Uso correcto de las letras en la escritura.
10. Relativo a la piel. El sufijo *ico* significa *relativo a*.
11. Compuesto usado para matar insectos.
12. Acumulación de líquido en la cabeza.

4. Infiera el significado de las palabras que se presentan después de la siguiente tabla; utilice la lista de prefijos y sufijos que se anexan y otros que han sido estudiados en ejercicios anteriores:

Raíz	Significado
Algos:	dolor
Antropo:	hombre (ser humano)
An:	sin
Ateria:	artera, vena
Axios:	valor
Blenna:	mucosidad
Citos:	célula
Cronos:	tiempo
Día:	en diferente
Dis:	mal
Doxa:	opinión
Geronto:	anciano
Éntomon:	insecto
Episteme:	conocimiento
Ethnos:	pueblo, raza
Gnosis:	conocimiento
Grafos:	escritura
Hema:	sangre

Raíz	Significado
Heritro:	rojo
Hetero:	otro
Manía:	costumbre o compulsión
Mega:	grande
Miria:	mil
Nostos:	regreso
Nudos:	desnudez
Ornito:	mariposa
Orto:	correcto
Ouron:	orina
Pan:	todo
Podos:	pies
Sema:	significado
Sin:	en el mismo
Tanatos:	muerte
Tasia:	tensión
Teo:	dios
Tomos:	corte

- *Anuria*
- *Diacrónicamente*
- *Heterodoxia*
- *Megalítico*
- *Nudofobia*
- *Panteísmo*
- *Arteriotomía*
- *Eritrocito*
- *Ematuria*
- *Miriápodo*
- *Ornitofóbico*
- *Sincrónico*
- *Blenofobia*
- *Gerontocracia*
- *Hemostasia*
- *Monofobia*
- *Ortodoxo*

5. Deduzca el significado de las palabras subrayadas a partir del conocimiento de las raíces que la conforman.

a) En el Instituto Nacional de Salud se realizan investigaciones aplicadas con grupos como la entomología, microbacterias, microbiología, nutrición y parasitología, entre otros.

b) Como categorías gnoseológicas y antropológicamente constitutivas, el educar y el investigar, apenas metáforas de espirales infinitamente ascendentes y de realidades supremamente complejas sugieren tránsitos que van y vuelven desde las cosas mismas a sus más intrincados contextos.

c) El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista del grupo estudiado.

d) Para Blanche, en la época actual, la epistemología se aleja cada vez más de los filósofos para pasar a manos de los sabios, ya que una de las características de la epistemología moderna, es la progresiva aceptación de sus problemas por los sabios especializados (…)

e) En la misma dirección de Lenk, a juicio de Bunge, una auténtica epistemología debe abordar los siguientes aspectos:

   1) Debe estudiar la semántica de la ciencia, es decir, los conceptos de referencia, representación, contenido, interpretación y afines que se presenten en la investigación científica.

   2) Debe reflexionar sobre la ontología de la ciencia o análisis y sistematización de los supuestos y resultados ontológicos del conocimiento científico.
   3) Debe reflexionar sobre la axiología de la ciencia.

Adaptados de Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Bogotá: Pearson Educación. p. 18

ESCUCHÉMONOS

6. **Compruebe el significado de las palabras del Ejercicio 4 con la ayuda de un diccionario; analice las fallas que cometió y escriba,¿cuál fue su error más frecuente?**

PROYECTEMOS

7. **En las siguientes páginas de Internet puede encontrar ejercicios interactivos de radicación y sufijación, para que practique las habilidades en las que se ha venido ejercitando:**

http://centros3.pntic.mec.es/cp.antonio.de.ulloa/webactivhotpot/raiz/Hot%20Pot/lengua6/prefijossufijos/prefijossufijos2.htm

http://lenguayliteratura.org/mb/index.php?option=com_content&view=article&id=760:prefijos-y-sufijos-ejercicio&catid=378&Itemid=129

4.2.3 Ejercicios de llenado

Los ejercicios de llenado de textos sirven para reforzar la habilidad de contextualizar o descubrir el significado desconocido de una palabra a través de las pistas que ofrecen los demás términos que la rodean. Como las palabras de un texto son interdependientes, cuando una de ellas ha sido borrada es posible recuperarla pensando en sus relaciones con las demás palabras e infiriendo el posible sentido que debería poseer si no estuviera ausente, ajustándolo a la lógica natural del texto, esto es, al grado de aceptabilidad en la significación que le asigna el lector. En la lectura de textos académicos podemos comparar esas palabras borradas de los ejercicios de llenado con aquellas cuyo significado se desconoce; la ejercitación entonces contribuye al desarrollo de estas inferencias sobre las relaciones entre palabras.

La idea de las cadenas semánticas, usada por Martínez (2002:47), permite sustentar que los conceptos en un texto se encuentran interrelacionados, y en esa medida, el lector puede inferir la palabra faltante a partir de la significación de las otras que sí aparecen. En la contextualización, el lector debía buscar pistas textuales que le permitieran asociar la palabra desconocida con otras ya aprendidas, y en la prefijación fue necesario relacionar el significado 1 de la raíz al significado 2 de la palabra derivada; así también en los ejercicios de llenado, el estudiante debe buscar palabras, información en el texto que le otorguen pistas para inferir la palabra que falte, esta debe tener concordancia con el contexto gramatical, pero debe también ser coherente con los demás términos que aparecen, así como con el sentido global.

En este sentido, los talleres propuestos inician con oraciones cortas en las que se dan opciones para que el estudiante elija la palabra más apropiada para completar el texto, siendo necesario además que diferencie entre términos de un mismo campo semántico con variaciones en sus características, o entre palabras similares morfológicamente pero distintas en su significado. Mientras avanza el ejercicio, los textos se vuelven más complejos y se eliminan las ayudas, de manera que el estudiante deberá hacer uso de su lexicón y de su astucia lectora para inferir los vocablos faltantes.

En el ejercicio final se busca hacer conscientes los errores y las dificultades, además de proponer dos ejercicios de seguimiento: el primero, elaborar un texto con palabras ocultas para ser resuelto por un compañero, aquí el estudiante deberá poner en juego todas las habilidades desarrolladas dentro del taller; el segundo, la ejercitación con este tipo de trabajos en una página *web* recomendada.

TALLER DE RECUPERACIÓN LÉXICA

III. EJERCICIOS DE LLENADO

PREVIO

Los ejercicios de llenado de textos sirven para reforzar la habilidad de contextualizar o descubrir el significado desconocido de una palabra, a través de las pistas que ofrecen los demás términos que la rodean. Como las palabras de un texto son interdependientes, cuando una de ellas ha sido borrada es posible recuperarla pensando en sus relaciones con las demás palabras e infiriendo el posible sentido que *debería poseer* si no estuviera ausente, ajustándolo a la lógica natural del texto, esto es, al grado de aceptabilidad en la significación que le asigna el lector. En la lectura de textos académicos podemos comparar esas palabras borradas de los ejercicios de llenado con aquellas cuyo significado se desconoce; la ejercitación entonces, contribuye al desarrollo de estas inferencias sobre las relaciones entre palabras.

CLAVE

Los ejercicios de llenado requieren que el lector ensaye varias opciones de términos hasta encontrar el más adecuado, de acuerdo con el contexto gramatical. Esos ensayos requieren paciencia, porque normalmente los términos no son inferidos desde la primera lectura. La estrategia consiste en buscar las pistas que establecen la concordancia, tanto de forma como de significado entre una palabra, la anterior y la posterior:

En los últimos (a) _____ del siglo anterior, la investigación se (b)_____ en la principal preocupación de los (c)_____ encargados de enseñar en las universidades.

Tomado de Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Bogotá: Pearson Educación.

1. Para completar (a), se tienen en cuenta las siguientes pistas: la palabra debe coincidir con el plural y el género masculino del adjetivo anterior (últimos), es decir, no podría ser "década", porque el resultado sería no gramatical (*"En los últimos década"*). Así mismo, al leer *"del siglo*

anterior", se puede adivinar que la palabra faltante debe referirse a algo que *pertenece, hace parte o compone* el siglo. La respuesta más lógica es, entonces, la palabra **años.**

2. Para completar (b), se tiene en cuenta que va a decirse algo sobre "la investigación", y que la palabra "se" siempre antecede a un verbo conjugado. Además, como ya se infirió la ubicación temporal en pasado ("*en los últimos años del siglo anterior*"), es muy posible que el verbo faltante esté conjugado en pasado. Después del espacio sigue "*en la principal preocupación*", lo que indica que el verbo faltante necesita un complemento directo para adquirir sentido (verbos transitivos). Después de ensayar varias posibilidades, es posible llegar a la palabra **convirtió:** verbo transitivo en pasado.

3. Para completar (c), también la pista es el plural masculino de "*los*" y *"encargados"* y la pregunta lógica de *"quienes son los encargados de enseñar"*. Con este razonamiento se puede llegar fácilmente a inferir la palabra **profesores.**

EJERCICIO 1

Identifique en cada pareja de palabras aquella que es adecuada para completar el espacio:

1- Los temas de investigación (a)_____ de diversas formas, y para (b)_____ se necesita interés por la (c)_____ y una actitud dinámica y reflexiva respecto a los diferentes conocimientos (d)_____ en cada profesión.

a) surgen /terminan
b) descubrirlos / descubrirlas
c) tema / investigación
d) pendientes / existentes

2. Muchas instituciones desean desarrollar proyectos de investigación tendientes a (a)_____ problemas de su competencia. Es muy (b)_____ estar atentos a estas instituciones, porque, a la vez que tienen (c)_____ los temas de (d)_____ para la investigación, (e)_____ recursos financieros, humanos y técnicos, y son un excelente medio para (f)_____ a (g)_____ con el apoyo de expertos.

a) resolver / promover
b) difícil/ importante
c) definidos/ indefinidos
d) ayuda/ interés
e) apuestan/ aportan
f) aprender/ investigar
g) pensar/ investigar

3. (a)_____ la idea o tema de interés para la investigación, es necesario condensarlo ((b)_____) en una (c)_____ que exprese la (d)_____ de la idea o tema que va a investigarse, que es la que se (e)_____ título del estudio o proyecto de investigación. El título debe (f)_____ el tema y en particular el problema que va a investigarse, que (g)_____ debe reflejarse en todo el (h)_____ del desarrollo del estudio; por tanto, no es (i)_____ poner títulos (j)_____ sino más bien (k)_____. Además, el (l)_____ puede modificarse durante el desarrollo de la investigación.

a) desarrollada/definida
b) ampliarlo /sintetizarlo
c) frase/página
d) esencia /dificultad
e) determina/denomina
f) demostrar /modificar
g) fácilmente/igualmente
h) tema/proceso
i) aconsejable/obligatorio
j) específicos/generales
k) generales/específicos
l) tema/título

EJERCICIO 2

Las palabras de la lista sirven para completar los espacios, pero están en desorden. Ubíquelas donde corresponda:

- Conocido
- Estudiar

- Idea
- Investigación
- Modelo
- Negativo
- Percibe
- Práctico
- Reflexión
- Solución
- Todo

Para que una (a)_____ sea objeto de investigación, debe convertirse en problema de *investigación*. Ahora, en (b)_____, problema es (c)_____ aquello que se convierte en objeto de (d)_____ y sobre el cual se (e)_____ la necesidad de conocer y, por tanto, de (f)_____.

En este sentido, problema no es algo disfuncional, molesto o (g)_____, sino todo aquello que incite a ser (h)_____, pero teniendo en cuenta que su (i)_____ sea útil, una respuesta que resuelve algo (j)_____ o teórico. Por esto, a este modelo de investigación, además de ser conocido como (j)_____ general, también suele denominársele *modelo pragmático*.

Adaptados de: Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Bogotá: Pearson Educación.

EJERCICIO 3

Rellene los espacios utilizando una palabra adecuada para completar el sentido del texto:

1. Todo _____ de investigación científica debe comenzar por el interés de un tema de investigación.

2. Toda investigación está orientada a la _____ de algún problema; por consiguiente, es necesario justificar o exponer los_____que originan la investigación.

3. En la _____ existen diferentes tipos de investigación y es necesario conocer sus características para saber, ¿cuál de ellos se acomoda mejor a la investigación que va a _____ ?

4. En toda investigación es _____ plantear dos niveles en los objetivos: el general y el específico.

   El objetivo general _____reflejar la esencia del planteamiento del problema y la _____ expresada en el título del _____ de investigación.

   Los objetivos _____se desprenden del general y deben ser _____de manera que estén orientados al logro del objetivo general.

5. Como la ciencia es una _____permanente del conocimiento válido, entonces, cada nueva investigación debe fundamentarse en el _____ existente y de igual manera asumir una posición frente al mismo. Por este motivo, toda investigación debe _____ dentro de un marco de referencia o conocimiento previo, es decir, es necesario ubicar la investigación que va a realizarse dentro de una teoría, enfoque o escuela. También debe explicitar la concepción de persona que _____ la investigación y, finalmente, debe precisar los conceptos _____ del estudio.

6. Un _____ importante en el proceso de investigación científica es el que tiene que ver con las hipótesis, debido a que estas son el medio por el cual se responde a la formulación del problema de investigación, y se _____ en marcha los objetivos. Se formulan hipótesis cuando en la investigación se quiere probar una suposición y no solo _____ los rasgos característicos de una determinada situación. Es decir, se formulan hipótesis en las investigaciones que _____ probar el impacto que tienen algunas variables entre sí, o el objeto de un rasgo o variable en relación con otro, básicamente son estudios que muestran la _____ causa/ efecto.

Adaptados de: Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Bogotá: Pearson Educación.

7. La investigación cuantitativa y cualitativa

   Usualmente lo "cuantitativo" se acostumbra _____ con la medición, o sea, con el acto de asignar _____ de acuerdo con reglas, objetos, sucesos o fenómenos. Toda propiedad que es capaz de aumentar o _____ se le vincula con el concepto "cantidad". Naturalmente la asignación de números se _____ sobre la base de la propiedad que se desea medir, de tal modo que la expresión "de acuerdo con las reglas" se refiere a

los criterios conforme a los cuales se hará esa _____. Los expertos nos _____ de que en sentido estricto, lo que se mide no son las propiedades de los objetos, sucesos o fenómenos, sino los indicadores de estas _____.

A diferencia de los diseños o investigaciones cuantitativas, las cualitativas hacen parte del _____ de investigaciones no tradicionales. Aquí la "cualidad" se revela por medio de las _____ de un objeto o de un fenómeno. La propiedad individualiza al objeto o al _____ por medio de una característica que le es exclusiva, mientras que la cualidad _____ un concepto global del objeto.

Tomado de: Cerda, H.(1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Búho. p.46

ESCUCHÉMONOS

8. Revise sus respuestas con la corrección general del profesor y elabore un comentario donde explique qué tuvieron en común los errores cometidos.

9. Prepare el siguiente ejercicio de llenado: escriba un texto de tres renglones con tres palabras ocultas, para que sea resuelto por uno de sus compañeros.

PROYECTEMOS

10. En la siguiente página de Internet puede encontrar ejercicios interactivos de llenado para que practique las habilidades en las que se ha venido ejercitando:

http://endrino.pntic.mec.es/hotp0061/l_alonso/lecturas.htm

4.3 Taller de inferencias léxicas y referenciales

Así como las inferencias de recuperación léxica, en el apartado anterior, las referenciales y léxicas se circunscriben al nivel microestructural de texto y complementan los procedimientos de la comprensión textual. Aquí también se trata de un análisis relacional entre palabras y proposiciones que se realiza en la lectura lineal del texto; esa lectura lineal en realidad es discontinua, porque exige que el lector avance y retroceda sobre las líneas constantemente, de manera que no pierda de vista el objeto temático, es decir, la referencia. Los avances y retrocesos durante la lectura se generan como necesidad para reconstruir la cohesión, es decir, *la manera como a una secuencia de unidades de información se le provee de unidad conceptual a través de unidades lingüísticas* (Martínez, 1994:35), entendiendo *unidad conceptual* en términos de continuidad y desarrollo temático de la información antecedente con la consecuente, en el nivel de la textura o superficie del texto. En el trabajo clásico sobre el cual se sustenta Martínez, *Cohesion in english,* el término es definido como una propiedad semántica no estructural de los textos, que:

> *Ocurre cuando la interpretación de algún elemento en el discurso es dependiente de otro. Uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser efectivamente decodificado sin recurrirse al restante. Cuando esto sucede, se establece una relación de cohesión y los dos elementos, el que presupone y el presupuesto, son por este hecho, por lo menos potencialmente, integrados en (forman parte de) un texto (Halliday y Hassan, 1976 [2005]:25).*

Ya que las relaciones entre palabras pertenecen al nivel del significado, la cohesión se concibe como una propiedad semántica de los textos que se manifiesta a través de relaciones de tipo léxico y referencial (las posibilidades que existen para relacionar información antecedente y consecuente). Martínez (en Rodríguez, 2009), utiliza las categorías de Halliday y Hasan (1976 [2005]) para organizar los mecanismos cohesivos de la siguiente manera:

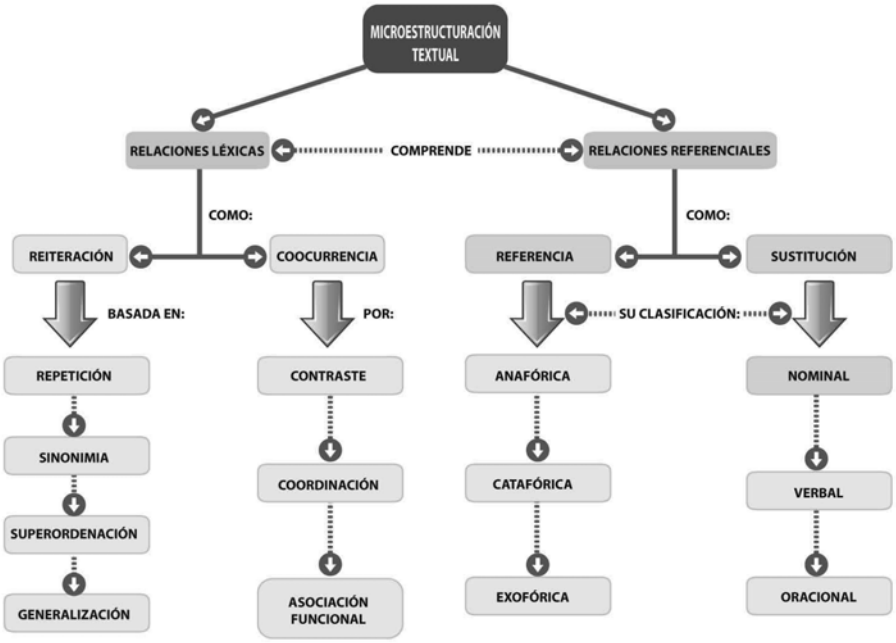


Figura 3 - Relaciones microestructurales (Rodríguez, 2002)

La Figura 3 diferencia los mecanismos a la izquierda y a la derecha, que se desprenden de la microestructura, en dos grupos que Halliday y Hasan (1976 [2005]:5) denominaron *Cohesión lexical*(relaciones léxicas) *y cohesión gramatical* (relaciones referenciales), según el tipo de recurso que el hablante elija para establecer relaciones semánticas entre cadenas proposicionales, eligiendo garantizar esa unidad de significado a través del vocabulario (cohesión lexical, relaciones léxicas) o a través de las estructuras gramaticales (cohesión gramatical, relaciones referenciales):

> *El principio guía es que los significados más generales se expresan a través de la gramática y los significados más específicos a través del vocabulario. Las relaciones cohesivas se organizan con base en el mismo modelo. La cohesión se expresa en parte a través de la gramática y en parte a través del vocabulario (Halliday, M. y Hassan, R., 1976 [2005]:5).*

Las relaciones léxicas pueden inferirse por repetición conceptual (reiteración) o por asociación conceptual de campos semánticos (coocurrencia). En ambos casos, el recurso está centrado en la selección del vocabulario (cohesión lexical) que garantizará la unidad del contenido. Para el caso de la reiteración conceptual, las variaciones tienen que ver con los niveles de equivalencia, identidad, inclusión y expansión entre los términos elegidos para el uso: repetición (igualdad), sinonimia (identidad), superordenación (inclusión) y generalización (expansión semántica). En la coocurrencia, las palabras que conforman las proposiciones establecen oposición (contraste), complemento (coordinación) o funcionalidad (asociación funcional) entre la información antecedente y la consecuente (Halliday y Hassan, 1976 [2005]; Martínez, 1994).

El conjunto y proceso de las relaciones entre significados que mantienen la unidad conceptual a través de la elección del vocabulario constituye la *cadena semántica*. En efecto, los significados asemejan una cadena de eslabones hechos de la selección léxica que realiza el autor del texto, de acuerdo con otros aspectos discursivos y enunciativos involucrados, como los intereses y la imagen que decide proyectar en el texto. Así entendido, el encadenamiento de significados se rige por las relaciones antes mencionadas y su identificación inferencial se constituye en una estrategia de comprensión lectora, en tanto que proporciona funcionalidad a las proposiciones que se van decodificando mientras avanza la lectura. Esa funcionalidad se traduce en preguntas como: ¿qué tipo de relación hay entre una proposición antecedente y una consecuente? y ¿para qué se utilizó una proposición X (o una palabra X) al lado (adelante o atrás) de una proposición Y (o una palabra Y)? permitiendo realizar lecturas relacionales entre ideas y conceptos, aminorando el problema de la atomización informativa desligada; ello es así porque genera el hábito de buscar el tipo de conexión lógica entre las proposiciones al abordar cualquier texto. Por ejemplo:

¿Qué tipo de relaciones se establecen entre los elementos subrayados y numerados?

[1] *La confiabilidad*(a) *se ocupa del efecto de los errores aleatorios sobre la congruencia de las puntuaciones*. [2] *La confiabilidad* (b) *denota el grado de congruencia con que se realiza una medición y* [3] *recibe el influjo de los errores* (c) *aleatorios, es decir, de cualquier factor que produzca discrepancias*(d) *entre las puntuaciones al aplicar repetidas veces el instrumento de medición* (Iafranceso, 2003:133).

(a) y (b) están en relación reiterativa de igualdad, porque se repite el término para generar continuidad temática.

(c) y (d) están en relación reiterativa de identidad, porque se reemplaza el término por un sinónimo contextual.

[1], [2] y [3] están en relación coocurrente de coordinación, porque hacen parte del mismo tópico explicativo sobre el funcionamiento de la confiabilidad.

Se puede observar que las inferencias realizadas a partir de los significados textuales le permiten al lector acercarse a una comprensión más efectiva del texto, porque lo obligan a descubrir el funcionamiento relacional de las ideas expresadas en palabras y proposiciones, además de hacerlo consciente del texto como unidad. En la tercera inferencia, la relación une lo microestructural con lo macroestructural, porque hace que el lector piense de manera jerárquica en el tópico o marco del discurso; ello ejemplifica la idea de que la cohesión y la coherencia son procesos que ocurren simultáneamente en el discurso y están interrelacionados (Martínez, 1994:42).

Obsérvense otras relaciones léxicas en el siguiente ejemplo:

[1]*Un artículo de investigación sigue las mismas líneas generales que una disertación* (a)*, pero debe ser más corto.* [2]*A diferencia de la tesis* (b)*, que explicita toda la tradición teórica de un saber como base de trabajo, debe tan solo comunicar la contribución al conocimiento que hace el autor*(c). [3]*Entonces debe ser conciso, para que otros investigadores* (d) *puedan enterarse sobre el estado de un problema y realicen aportes desde allí, sin incurrir en repeticiones innecesarias* (adaptación de Iafranceso, 2003:150).

(a) y (b) están en relación reiterativa de inclusión porque (b) hace parte del conjunto de (a), es decir, (b) ejemplifica a (a): una tesis sirve como ejemplo de una disertación.

(c) y (d) están en relación reiterativa de generalización porque (d) expande el significado de (c) de acuerdo con el oficio asignado, es decir, (c) es una singularización de (d): los investigadores son lectores y autores de artículos de investigación.

[1] y [2] están en relación coocurrente de oposición, porque utiliza el contraste como herramienta para explicar en qué consiste el contenido de un artículo de investigación, es decir, [2] se opone a [1] para explicarlo: un artículo de investigación no es una tesis.

[2] y [3] están en relación coocurrente de funcionalidad, porque su asociación semántica apunta hacia el uso o al ¿para qué X?, es decir, [3] es la función de [2]: los artículos de investigación se centran en los aportes que sirven para que otros, a su vez, realicen más aportes.

Las relaciones referenciales pueden inferirse por la búsqueda del referente (lo tematizado) al interior del texto (carácter endofórico), bien sea hacia atrás (anáfora) o hacia adelante (catáfora) de un segmento textual; o por fuera del texto, en el contexto situacional (carácter exofórico). Así mismo, las relaciones se pueden inferir concentrándose en la manera como el autor ha elegido sustituir términos que pertenezcan a las categorías nominal, verbal u oracional (Halliday y Hassan, 1976 [2005]; Martínez, 1994). Tanto la sustitución como la referencia tienen el objetivo de evitar la repetición de vocablos o construcciones en el texto y con ello permiten la continuidad temática, evitando la cacofonía que resultaría de no elidir o reemplazar un referente:

> L*a investigación y sus procesos son un objetivo de la educación superior. En la educación superior se fomenta la investigación con el objetivo de generar conocimiento. El conocimiento es una construcción y como construcción requiere de los procesos de investigación. El conocimiento como construcción también requiere de confiabilidad. La confiabilidad es el problema que más dificultades le genera a la ciencia*.

Aplicando los mecanismos de sustitución y referencia podría obtenerse un texto como el que sigue:

> *Los procesos de investigación son un objetivo de la educación superior, allí se fomentan para generar conocimiento. Este mismo es una construcción que requiere de los procesos mencionados y de aquello que le genera más dificultades a la ciencia: la confiabilidad*.
>
> *La construcción del último texto está más cercana a la que generalmente se presenta en los textos académicos universitarios, con alta presencia de sustituciones y elaboraciones que obligan al lector a tener claro lo referido, a partir de las pistas anafóricas (retrospectivas) y catafóricas(prospectivas):*

Los procesos de investigación son un objetivo de la educación superior, allíse fomentan para generar conocimiento. Este mismo es una construcción que requiere de los procesos mencionados y de aquello que le genera más dificultades a la ciencia: la confiabilidad.

El análisis de las relaciones referenciales arroja que:

Allí	se refiere a	**la educación superior**	por	**Anáfora**
Este mismo	se refiere al	**conocimiento**	por	**Anáfora**
Mencionados	se refiere a	**los procesos de investigación**	por	**Anáfora**
Aquello	se refiere a	**la confiabilidad**	por	**Catáfora**
Le	se refiere a	**la ciencia**	por	**Catáfora**

Al mismo tiempo puede verse que todos los objetos referidos representan categorías nominales, por lo cual se trata de sustitución nominal a través de un adverbio (Allí), dos determinantes (Este, Aquello), un participio verbal (Mencionados) y un clítico (Le). El hábito de avanzar hacia adelante y hacia atrás del texto durante la lectura, realizándose autopreguntas de verificación del referente y de lo sustituido se convierte en una estrategia necesaria para la comprensión de textos de alto nivel, como los de carácter universitario. En una investigación diagnóstica realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira se encontró que *la mayor dificultad inferencial estriba en reconocer y concebir el texto como unidad lógica a través de la interacción e interrelación de sus elementos dispersos* (Cisneros, 2006:109) y de la misma manera lo confirma Martínez (2002:59)*:*

> *La pérdida de la referencia es uno de los problemas más persistentes en el procesamiento de la información del texto. El estudiante lector no está acostumbrado a establecer relaciones de significado a través del texto, hace una lectura fragmentaria, atomizada, que lo lleva a la pérdida del referente en el texto.*

En el siguiente ejemplo, traducido de Halliday y Hasan (1976 [2005]:21), se ilustra el concepto de referencia exofórica:

> *Did the gardener water those plants?*
> *¿Regó el jardinero aquellas plantas?*
>
> *Es probable que "those" (aquellas) refiera hacia atrás al texto precedente (alguna mención anterior de esas plantas particulares de las que se hace referencia en la conversación). Pero también es posible que refiera al entorno en el cual el diálogo está desarrollándose –el contexto de situación, como habitualmente se le denomina– donde las plantas en cuestión se hallan presentes y pueden ser señaladas de ser necesario. La interpretación sería 'aquellas plantas de allí, frente a nosotros'.*

Si bien Halliday y Hasan limitan la ejemplificación exofórica al intercambio oral, lo cierto es que en el discurso escrito de carácter académico es común encontrar este tipo de referencia, por cuanto hace alusión a la ciencia cuyas bases teóricas y antecedentes suelen aparecer presupuestas:

> *[1] Las recientes transformaciones del sistema capitalista y las obligaciones de acción imponen la necesidad de una investigación más cercana al terreno, que se adapte más fielmente a los límites fluctuantes de los fenómenos sociales (Deslauriers, 2005:5).*

La comprensión del fragmento requiere que el lector recupere la referencia subrayada [1] del contexto de situación, en este caso de carácter socioeconómico: ¿cuáles son esas "transformaciones capitalistas" que son la causa del consecuente? La respuesta no se encuentra en el texto, sino en los presaberes exigidos al lector, cuyo conocimiento se le solicita para aprehender la información nueva. Ahora bien, es posible que el lector infiera la relación causa-efecto de las proposiciones encadenadas, pero la ausencia del referente exofórico o su vaguedad limitarán la comprensión efectiva de la idea:

Pregunta: ¿por qué es necesaria una investigación más cercana al terreno?
Respuesta: debido a la recientes transformaciones del capitalismo.
Pregunta: sí, y ¿cuáles son esas transformaciones?
Respuesta: …no sé; no aparece en el texto.

Posteriormente, el clítico (1) presenta una referencia anafórica con sustitución de tipo nominal. En el siguiente ejemplo se ilustran sustituciones de tipo verbal, nominal y oracional:

> *Educar e investigar son dos actividades recíprocamente constitutivas, que cuando históricamente se(1) han nutrido de las mejores tradiciones humanistas y culturales, por igual han alcanzado logros que expresan claramente las ideas superiores a que ellas(2) remiten. Pero también una y otra idea (3) se ven abocadas al siguiente reductivismo(4): la investigación pretende el alcance de certezas incontrovertibles(adaptación de Deslauriers, 2005, post-prólogo).*

Se	se refiere a	**Educar e investigar**	por	**Anáfora**	con sustitución	**verbal**
Ellas	se refieren a	**las tradiciones**	por	**Anáfora**	con sustitución	**nominal**
Una y otra idea	se refiere a	**Educar e investigar**	por	**Anáfora**	con sustitución	**verbal**
Reductivismo	se refiere a	**la investigación pretende el alcance de certezas incontrovertibles**	por	**Catáfora**	con sustitución	**oracional**

La inferencia de las relaciones proposicionales, hacia atrás o hacia delante, le permite al lector asignar valores semánticos a términos ambiguos como *se, ellas, una y otra idea y reductivismo,* que aparecen en el texto como mecanismo que evita la repetición léxica sin dejar de garantizar la cohesión proposicional.

Cuando las relaciones mencionadas se establecen de manera explícita, los denominados *marcadores discursivos* y *conectores lógicos* se convierten en piezas claves para la comprensión textual, especialmente teniendo en cuenta que las lecturas de corte académico en la universidad exigen mayor habilidad para interpretar y utilizar estos conectivos: *en un estilo más elaborado y neutro, los conectores se expresan para evitar malentendidos y para asegurar una adecuada conexión* (Calsamiglia y Tusón, 1999:245). Su forma cambiante (desde categorías gramaticales hasta sintagmas) y su función relacionante convierten a los marcadores y conectores en piezas de valor de valor semántico, pertenecientes a la cohesión textual. Calsamiglia y Tusón (1999:246-250) clasifican estos recursos a partir del criterio de su funcionalidad en los textos (Tabla 10):

Categoría	Función	Ejemplos	
Conectores metatextuales (se orientan a la ordenación del discurso y al desarrollo de la enunciación).	Iniciadores	*Para empezar, antes que nada, primero que todo…*	
	Distribuidores	*Por un lado, por otro; por una parte, por otra; estos, aquellos…*	
	Ordenadores	*Primero, en primer lugar, en segundo lugar…*	
	De transición	*Por otro lado/parte, en otro orden de cosas…*	
	Continuativos	*Pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto…*	
	Aditivos	*Además, igualmente, a sí mismo…*	
	Digresivos	*Por cierto, a propósito…*	
	Espacio-temporales	De anterioridad:	*Antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí…*
		De simultaneidad:	*En este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a través…*
		De posterioridad:	*Después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante…*
	Conclusivos	*En conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total…*	
	Finalizadores	*En fin, por fin, por último, para terminar, en definitva…*	

Categoría	Función	Ejemplos	
Conectores lógico-semánticos (ponen en relación lógica segmentos textuales).	Aditivos o Sumativos	*Además, encima, después, incluso; igualmente, así mismo, también, tal como, del mismo modo; ni, tampoco…*	
	Contrastivos o contrargumentativos	*Pero, en cambio, sin embargo, ahora bien (oposición); sino, en lugar/vez de, por el contrario, antes bien, contrariamente… (sustitución); excepto si, a no ser que… (restricción); de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, a pesar de, no obstante, con todo, aún así, después de todo, así y todo, con todo (y con eso)… (Concesión).*	
	De base causal	*Causativos:*	*A causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de que, en virtud de, gracias a…*
		Consecutivos:	*De ahí que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, así que, de donde se sigue, así pues, por (lo) tanto, de suerte que, por consiguiente, en consecuencia, en efecto, entonces…*
		Condicionales:	*Si, con tal de que, cuando, en el caso de que, según, a menos que, siempre que, mientras, a no ser que, siempre y cuando, solo que, con que…*
		Finales:	*Para que, a fin de que, con el propósito/objeto de, de tal modo que…*
	Temporales	*Cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida…*	
	Espaciales	*Enfrente, delante, detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima…*	

Categoría	Función	Ejemplos
Marcadores que introducen operaciones discursivas particulares (Se ubican al inicio de las proposiciones e indican posición del enunciador o modo de tratamiento de la información)	De expresión de punto de vista	*En mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mí respecta…*
	De manifestación de certeza	*Es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro…*
	De confirmación	*En efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente…*
	De tematización	*Respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a…*
	De reformulación, explicación, aclaración	*Esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto…*
	De ejemplificación	*Por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos…*
Marcadores interactivos y estructuradores (uso prioritario en el discurso espontáneo oral)	Demanda de confirmación o de acuerdo	*¿eh?, ¿verdad?, ¿sí o no?, ¿no?, ¿me entiende?, ¿me sigue?, ¿sabes qué quiero decir o no?, ¿vale?, ¿oyes?, ¿sabes?...*
	Advertencia	*Mira, oiga, ojo, cuidado, fíjate…*
	Reactivos de acuerdo	*Bueno, perfecto, claro, sí, bien, vale, de acuerdo, exacto, evidente, okey, ya, perfectamente…*
	Estimulantes	*Venga, va…*
	Reactivos	*¡hombre!, ¡mujer!, tío, vaya, es que…*
	Iniciativos	*Bueno, bueno pues, mira, veamos, mire usted, a ver, vamos a ver, ¿sabes qué?...*
	De desacuerdo	*Bueno, pero; vaya, no, tampoco, nunca, en absoluto, qué va, para nada, por favor; perdóneme...*
	De aclaración o reformulación	*O sea, mejor dicho, quiero decir, bueno…*
	De atenuación	*Bueno, un poco, yo diría, como muy, de alguna manera, en cierto modo…*
	De transición	*Bueno…*
	Continuativos	*Luego, después, entonces, así pues, conque, total, pues, pues nada, así que…*
	De finalización y conclusión	*Y tal, y eso, y todo. Venga, hala, hale, bueno…*
	De cierre	*Y ya está, nada más, eso es todo…*

Tabla 10 - Marcadores discursivos y conectores lógicos
(adaptado de Calsamiglia y Tusón, 1999:246-250)

El concepto que sustenta esta clasificación es el que elabora Portolés (2001:25) en su trabajo sobre marcadores discursivos:

> *Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.*

Al respecto de las "distintas propiedades" que menciona Portolés, Cueva (2008:89-90) ha generalizado los rasgos más recurrentes de los marcadores encontrados en distintas investigaciones, de acuerdo con los niveles estructurales de la lengua (Tabla 11):

Rasgos prosódicos	Unidades tónicas y aisladas entre pausas del resto de la oración.
Rasgos morfosintácticos	Son unidades invariables, tienen gran movilidad y pueden situarse entre signos de diferente función y categoría. Tiene una función "extrapredicativa", no cumplen una función a nivel del predicado.
Rasgos semánticos	Su significado es relacional. Se relacionan con el contenido proposicional del enunciado en el que se insertan. No alteran las condiciones de verdad del enunciado en el que se insertan.
Rasgos pragmáticos	Su significado es procedimental. Se trata de unidades lingüísticas que guían las inferencias de la comunicación.

Tabla 11 - Rasgos de los marcadores discursivos (Cueva, 2008:89-90)

Bajo esta definición, los marcadores y conectores se presentan como "guías" de las inferencias en la lectura, de manera que se da más importancia a su valor relacionante que al significado literal de cada pieza; por ejemplo, frente a la expresión *"Tiene un doctorado. Además, lo obtuvo en México"*, el marcador *además* guía la inferencia sobre la valoración que tiene el dicho doctorado *en razón de que* lo realizó en México (no solamente como dato adicionado sin valor dependiente del relacionante)**.** En cambio, si la expresión fuera: *"Tiene un doctorado, en todo caso, lo obtuvo en México"*, el marcador *en todo caso* hace inferir un valor pragmático distinto, de menor fuerza para la proposición que le antecede, porque le resta pertinencia (Bosque y Demonte, 1999:4051-4213). Es precisamente la inferencia de

esas funcionalidades que adoptan los marcadores y conectores en cada texto lo que resulta necesario entrenar y hacer consciente en el lector, como estrategia de comprensión centrada en la asignación de tales valores significativos en el uso, y para el caso de la lectura de textos académicos en la universidad, a través de las inferencias relacionantes de tipo metatextual, lógico-semántico y discursivo, presentes en las secuencias argumentativas y expositivas escritas.

Además de los procedimientos gramaticales descritos para mantener el referente en un texto, los niveles de comprensión dependen también de las inferencias sobre los vínculos entre los ciclos de información lineal que provee el texto, esto es, inferir la progresión temática o desarrollo de la información. Calsamiglia y Tusón (1999:240) condensan el modelo lineal de procesamiento de la información en los siguientes pasos:

1. Se parte de una información presupuesta y compartida que se activa. Por nueva que parezca la información que se introduce, el punto de partida es algo conocido a partir de lo cual se construye una línea de avance.

2. Se van incorporando elementos nuevos que empujan hacia adelante el contenido textual, sin interrupciones ni demoras que hagan perder la línea de avance discursivo.

3. Se llega a un término, a una conclusión de la línea informativa, necesaria para que el texto se configure como tal.

Este modelo responde al concepto de progresión temática, definida por Vílchez y Manrique (2004:48) a partir de la interrelación entre tema (el "punto de arranque" de un texto) y rema (la información nueva a continuación de cada tema):

> *La interrelación tema-rema permite determinar distintas formas de concatenar la información conocida y la información nueva, presentes en las oraciones que constituyen un texto. Este tejido de la estructura informativa del texto ha sido designado como progresión temática.*

En el mismo trabajo, Vílchez y Manrique establecen la relación existente entre secuencias textuales y tipos de progresión temática, esto es, la mayor recurrencia de organizaciones temático-remáticas de acuerdo con lo expositivo, lo argumentativo, lo descriptivo y lo narrativo e instruccional. Esta clasificación de las investigadoras fue realizada con base en la tipología de Combettes (1988, en Calsamiglia y Tusón, 1999:240):

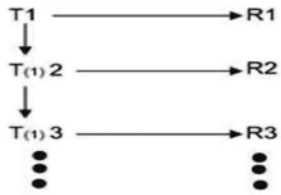
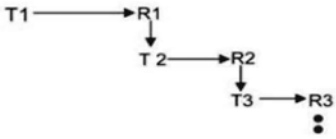
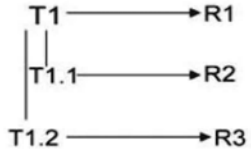
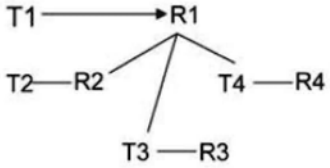
Progresión temática			
Tipo	**Definición**	**Diagrama**	**Secuencia textual recurrente**
Constante	El tema se mantiene constante, y se le añaden nuevos remas.		Narrativo e instruccional.
Lineal o derivada	El rema del enunciado anterior se convierte en el tema siguiente.		Expositivo y argumentativo.
Temas derivados	El tema del enunciado se descompone en varios temas con su respectivo rema.		Descriptivo, expositivo y argumentativo.
Tema o Rema Extendido o ramificado e hipertemático	Se fragmentan o se extienden los temas o remas en diversos subtemas.		Descriptivo, expositivo y argumentativo.

Tabla 12 - Tipos de progresión temática (Combettes, 1988, en Calsamiglia y Tusón, 1999:240)

Parte de la complejidad que supone el abordaje de los textos académicos en la universidad reside precisamente en las características de su progresión temática, más complejas que las pertenecientes a las secuencias narrativas e instruccionales y para las que se necesita mayor número de inferencias relacionales de derivación y supraordenación, como muestran sus esquemas correspondientes. Además de ello, hay que tener en cuenta que los textos no presentan estructuras cerradas o exclusivas de un tipo de progresión sino que suelen combinarse en el desarrollo conceptual, así como alcanzar extensiones considerables.

El uso de estos elementos en el ejercicio inferencial para la comprensión lectora está centrado en la organización de proposiciones de acuerdo con la base lineal del texto y las pistas que ofrecen al principio o al final de ellas mismas, para "encadenarlas" con las que les corresponden progresivamente de manera más lógica. De esta manera, se infiere y asigna un orden textual articulatorio entre segmentos durante el proceso lector. Desde la psicología del aprendizaje, las investigaciones han visto en la organización de textos un método de estudio enfocado en los estudiantes de desempeños lectores bajos, con resultados positivos:

> *Los sujetos con más capacidad para organizar la información son también los que tienen más capacidad para discriminar entre información accesoria y esencial. (…) Lo cierto es que un entrenamiento en estrategias para organizar textos produce mejores resultados que cualquier otro tipo de entrenamiento (Hernández y García, 1988:38).*

El tipo de ejercicios que propone organizar palabras para formas oraciones, oraciones para reconstruir párrafos y párrafos para reconstruir textos, permite entrenar al estudiante en la conciencia y conformación de progresiones temáticas. Se realizan así, inferencias de esas relaciones y de la progresión hipotética que valida o revalida a medida que ensaya las distintas posibilidades de ordenación de los segmentos:

__ Frente a esa tendencia, la Investigación-acción-participante privilegia el conocimiento práctico que surge de la comunidad.
__ Dicho conocimiento posee explicaciones causales que el investigador debe comprender si pretende ayudar a la comunidad.
__ Por mucho tiempo se ha atribuido a la ciencia el propósito de describir, explicar y predecir los fenómenos.
__ Una premisa fundamental de la Investigación-acción-participante es que las personas de toda comunidad tienen un conocimiento práctico que ha permitido su supervivencia.

(Murcia, 1992:9)

Se solicita asignar el orden lógico de los anteriores segmentos para organizar el párrafo. La tarea exige una lectora panorámica de los segmentos con el objetivo de encontrar el tópico del texto y los subtópicos que se desprenden de aquel), además de buscar el ordenamiento de la instrucción. El lector se pregunta ¿qué debería ir primero?, es decir, cuál es el orden lógico que se ajustaría a la mejor posibilidad de comprensión del texto; ello se realiza a través de la búsqueda de "pistas" explícitas, para este caso, algunos deícticos y referenciales como "esa" (en el primer segmento) y "dicho" (en el segundo

segmento), porque dejan ver la necesidad de relacionar los significados con información que haya sido dada anteriormente. La intuición del lector le permite razonar que el segmento que necesite menos referencias anafóricas debería posicionarse al inicio del texto. En otros casos, el lector buscará esas "pistas de ordenamiento" en la reconstrucción de secuencias temporales, causativas, procesales, deductivas, etc., de acuerdo con las características textuales que percibe en su primera lectura panorámica; en cualquier caso, es a partir de algunos hechos textuales que el lector genera las inferencias relacionales que necesita para determinar el tipo de progresión temática y decidir el orden de los segmentos. Este proceso se da a través de la generación de hipótesis, descarte y validación mental, ajustándola a la intuición lógica del hablante (cuya efectividad guarda dependencia con el hábito lector del sujeto, que le permite contar con una mayor cantidad de referentes para esa validación). Es interesante notar que la autovalidación del orden final parece estar asociado directamente con las condiciones externas de la tarea (presión, aprobación, evaluación, etc.), de manera que no siempre se presenta relectura final de los segmentos ordenados y autocorrección en la decisión del orden. La progresión más adecuada sería:

_2_ Frente a esa tendencia, la Investigación-acción-participante privilegia el conocimiento práctico que surge de la comunidad.

_3_ Dicho conocimiento posee explicaciones causales que el investigador debe comprender si pretende ayudar a la comunidad.

_1_ Por mucho tiempo se ha atribuido a la ciencia el propósito de describir, explicar y predecir los fenómenos.

_4_ Una premisa fundamental de la Investigación-acción-participante es que las personas de toda comunidad tienen un conocimiento práctico que ha permitido su supervivencia.

Aparentemente, las tareas de ordenar segmentos (palabras, oraciones, párrafos) están enfocadas en la comprensión local de los textos, porque la progresión se infiere a partir de los hechos microestructurales, aunque la determinación del asunto (hecho macroestructural) se encuentra ubicada al inicio de las operaciones que realiza el lector al enfrentar los segmentos desordenados. La progresión temática exige mayor concentración y conciencia sobre las funciones semánticas, sintácticas y pragmáticas de elementos relacionantes como los marcadores, conectores y referenciales, requisitos que ejercitan al lector en la focalización sobre los significados en función de las relaciones, menos que en las palabras independientes.

4.3.1 Ejercicios de relaciones analógicas

El texto es una unidad de significado conformada por diversidad de relaciones entre sus enunciados. Estas relaciones se producen a partir de la repetición de términos o ideas dentro de lo que se denomina *cadena semántica,* es decir, las ideas del autor son expuestas utilizando una serie de eslabones que relacionan el sentido de una y otra. El lector estratégico está en capacidad de inferir la relación existente entre los enunciados para comprender más fácilmente el sentido del texto. Como ya se enunció en el apartado anterior, y siguiendo los estudios de Halliday retomados por Martínez (1994), las relaciones entre los enunciados pueden darse por *reiteración* o *coocurrencia*; de la misma forma, la reiteración o repetición de términos puede darse por identidad, sinonimia, superordenación o generalización; mientras que la coocurrencia o relación de complementariedad, se establece por contraste, coordinación o funcionalidad. Estas son las relaciones trabajadas en los talleres a partir de ejercicios con analogías que buscan crear en el estudiante la conciencia de una continuidad temática dada a partir de la correspondencia entre los conceptos mencionados en un texto.

Como mecanismo para dar a entender al estudiante el concepto de relación entre términos y con el objetivo de trabajar las habilidades mentales que permiten identificar estas relaciones, el taller inicia con un ejercicio de analogías. Para la psicología cognitiva, estas constituyen un mecanismo claro y específico de lo que es el razonamiento inferencial en el sentido de identificar relaciones entre los términos.

El énfasis se encuentra en determinar el sentido homogéneo de las palabras porque comparten un rasgo característico: son sinónimas o antónimas, una está contenida dentro de la otra en una relación de generalización, otras se proponen como ejemplos de una idea superior dentro de una relación de superordenación, algunas otras se complementan mientras que las últimas funcionan como herramienta o instrumento de una acción. Se trata entonces de inferir el término que corresponde al tipo de relación que se pide, para ello el estudiante deberá conocer el significado de los cuatro términos y, especialmente, la forma como se relacionan entre sí.

Estas prestan atención a las relaciones antes mencionadas desde donde el estudiante puede asimilar el tipo de relaciones susceptibles de establecer. Luego de la realización de varios ejercicios con relaciones analógicas entre términos aislados, se pasa a identificar los mecanismos relacionales utilizados al interior del párrafo incluyendo preguntas acerca del motivo por el cual es necesario que en el texto aparezcan estos términos que se

reiteran o coocurren. Finalmente, se solicita a los estudiantes que utilicen autogestionadamente las habilidades trabajadas hasta el momento en la identificación de términos relacionados al interior del texto. Para socializar el ejercicio se solicita a los estudiantes intercambiar el taller con un compañero y revisarlo siguiendo las instrucciones del mediador, esto les permitirá corroborar sus respuestas explicando no solo cuál es la opción correcta sino también por qué las otras no lo son. Como mecanismo de proyección del ejercicio hacia las labores académicas cotidianas, se sugiere al estudiante identificar en un texto tres tipos de relaciones en una de las lecturas académicas que esté realizando en el momento.

Con la realización de este taller se pretende que el estudiante no solo se haga consciente de la facultad de las palabras para agruparse entre sí formando cadenas de significado que dan unidad al texto, sino también que infiera el tipo de relación que se establece e identifique en ella una intención comunicativa.

TALLER DE INFERENCIAS LÉXICAS Y REFERENCIALES

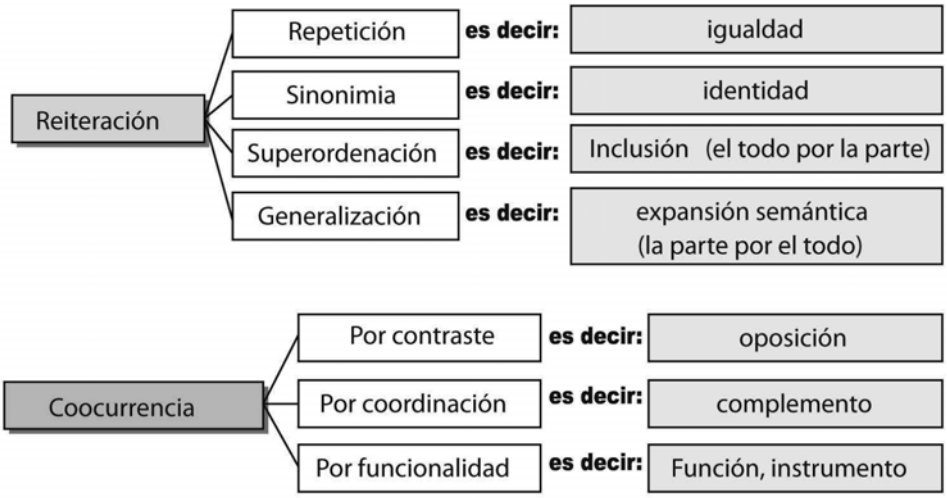
I. EJERCICIO DE RELACIONES ANALÓGICAS

PREVIO

El texto es una unidad de significado conformada por diversidad de relaciones entre los enunciados. Estas relaciones se producen a partir de la repetición de términos o ideas dentro de lo que se denomina *cadena semántica*, es decir, las ideas del autor son expuestas utilizando una serie de eslabones que relacionan el sentido de una y otra. El lector estratégico está en capacidad de inferir la relación existente entre los enunciados, para comprender más fácilmente el sentido global del texto.

CLAVE

Las relaciones que garantizan la unidad semántica en un texto pueden ser de dos tipos: de reiteración o de coocurrencia, la primera se refiere a la repetición del mismo concepto a lo largo del texto, la segunda es entendida como la yuxtaposición (una al lado de la otra) de ideas asociadas por campo semántico. Cada una de ellas se subdivide así:



Por ejemplo, en el siguiente texto se establecen relaciones de reiteración y coocurrencia, así:

[1] *La confiabilidad se ocupa del efecto de los errores aleatorios sobre la congruencia de las puntuaciones.* [2] *La confiabilidad denota el grado de congruencia con que se realiza una medición y* [3] *recibe el influjo de los errores aleatorios, es decir, de cualquier factor que produzca discrepancias entre las puntuaciones al aplicar repetidas veces el instrumento de medición.*

Iafranceso, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Magisterio. p.133

Reiteración El término *confiabilidad* está en relación reiterativa de igualdad porque se repite el término para generar continuidad temática. Más adelante, se encuentra el término *errores*, y en la siguiente línea *discrepancias*, ambos están en relación reiterativa de identidad porque se reemplaza el término por un sinónimo contextual.

Coocurrencia Los términos que le siguen a los numerales [1], [2] y [3] están en relación coocurrente de coordinación porque hacen parte del mismo tópico explicativo sobre el funcionamiento de la confiabilidad:

[1] *La confiabilidad se ocupa del efecto de los errores…*
[2] *La confiabilidad denota el grado de congruencia…*
[3] La confiabilidad *recibe el influjo de los errores aleatorios…*

EJERCICIO 1:

Uno de los métodos para practicar la identificación de relaciones entre conceptos es la analogía; se trata de explicar el sentido de las palabras mediante su relación con otras.

1. Indique la alternativa que mejor complete la analogía:

1.1. EN UNA RELACIÓN DE SINONIMIA:

a) Hipótesis: Suposición
Ciencia: _____
- Teoría
- Saber
- Científico
- Laboratorio

b) Instrumentos: Herramientas
Pregunta: _____
- Respuesta
- Entrevista
- Problema
- Interrogante

c) Muestra: Ejemplo
Método: _____
- Trabajo
- Procedimiento
- Resultado
- Verificación

d) Espíritu científico: Mente crítica
Hipótesis confirmada: _____
- Esquema
- Suposición
- Ley
- Inicio del trabajo

1.2. EN UNA RELACIÓN DE SUPERORDENACIÓN:

a) Material bibliográfico: Artículos de revista
Investigación: _____
- Libro
- Publicación
- Pregunta problema
- Fotocopias

b) Difusión del trabajo de investigación: Congresos.
Recolección de datos: _____
- Mesa redonda.
- Tesis
- Exposición
- Observación

c) Estructura expositiva: Introducción, desarrollo, cierre.
Estructura argumentativa: _____
- Inicio, nudo, desenlace.
- Problema, hipótesis, comprobación.
- Introducción, cuerpo, conclusiones.
- Tesis, argumentos, conclusiones.

1.3. EN UNA RELACIÓN DE GENERALIZACIÓN:

a) Matemáticas: Ciencias teóricas
Ética:
- Ciencias sociales
- Ciencias prácticas
- Ciencias naturales
- Ciencias lógicas

b) Cubierta: Libro
Hipótesis: _____
- Exposición
- Investigación
- Artículo de revista
- Trabajo de grado

c) Hipótesis descriptivas, causales, singulares, universales: Tipos de hipótesis
Variables discontinuas, continuas, independientes, dependientes: ____
- Clases de descripción
- Formas independientes
- Variables dependientes
- Tipos de variables

d) Momento lógico, metodológico, técnico y teórico:
Fases de la investigación científica
Métodos inductivos, deductivos y analógicos: _____
- Fases de la investigación cualitativa
- Métodos de investigación
- Técnicas de investigación cuantitativa
- Sistemas de variables

e) Observación, entrevista, encuesta: Métodos de recolección
Problema, hipótesis, comprobación: _____
- Método científico
- Método de escritura
- Método de trabajo
- Método de elaboración de estadísticas

1.4. EN UNA RELACIÓN DE CONTRASTE:

a) Teoría: Práctica
Cuantitativo: _____

- Números
- Cualidades
- Cualitativo
- Tipos de investigación

b) Pregunta abierta: Pregunta cerrada
Variable dependiente: _____
- Variable continua
- Variable discontinua
- Variable independiente
- Variable real

c) Introducción: Conclusión
Portada: _____
- Bibliografía
- Revista
- Índice
- Problema

d) Individuo: Sociedad
Estudiante: _____
- Computador
- Tesis
- Graduado
- Universidad

e) Ciencias sociales: Ciencias naturales
Investigación empírica: _____
- Investigación acción
- Investigación estadística
- Investigación práctica
- Investigación teórica

1.5. EN UNA RELACIÓN DE COORDINACIÓN

a) Antropología: Historia
Física: _____
- Psicología
- Derecho
- Zoología
- Matemáticas

b) Investigación: Ciencia
Argumentos: _____
- Cuento

- Noticia
- Ensayo
- Informe

c) Planteamiento del problema: Primera parte de la investigación
Redacción del trabajo: _____
- Publicación de la investigación
- Fin de la investigación
- Sustentación de la investigación
- Conclusiones de la investigación

1.6. EN UNA RELACIÓN DE FUNCIONALIDAD:

a) Grabadora: Entrevista
Computador: _____
- Colores
- Herramienta
- Escritura
- Tesis

b) Teoría: Sustento a la investigación
Observación de la realidad: _____
- Hipótesis
- Conclusiones
- Desarrollo del trabajo
- Argumentación

c) Representación gráfica: Interpretación de los datos
Pregunta: _____
- Problema
- Hipótesis
- Justificación
- Metodología

d) Tecnología: Solución de problemas
Exposición: _____
- Sustentación del trabajo de investigación
- Publicación de trabajo de investigación
- Redacción del informe final
- Mapas conceptuales y esquemas

2. Señale cuál es la pareja de palabra que cumple con la relación que se indica:

2.1. Se encuentran en relación de superordenación:

a) Trabajo de investigación: Estudiante
b) Trabajo de investigación: Congreso
c) Trabajo de investigación: Universidad
d) Trabajo de investigación: Tema

2.2. Se encuentran en relación de coordinación:
a) Ciencia: Tecnología
b) Ciencia: Saber
c) Ciencia: Libro
d) Ciencia: Método

2.3 Se encuentran en relación de instrumento:
a) Gráficas estadísticas: Recolección de datos
b) Gráficas estadísticas: Computador
c) Gráficas estadísticas: Libros
d) Gráficas estadísticas: Calculadora

EJERCICIO 2:

3. A continuación encontrará algunas analogías. Complételas y escriba el tipo de relación que se establece entre ellas:

3.1. Investigar: Indagar
Consultar: _____.
La relación es de _____ por _____.

3.2. Investigación: Acción científica
Hablar: _____.
La relación es de_____ por _____.

3.3. Investigador: Grupo de investigación
Estudiante: _____.
La relación es de _____por_____.

EJERCICIO 2

Ahora es necesario pasar de las palabras al texto: como ya se había anunciado, el escritor organiza sus ideas y les da continuidad a través de la repetición de términos o la asociación según su campo semántico. Para hallar la relación entre las ideas y de esa forma identificar la continuidad temática, el lector estratégico deberá encontrar, no solo el tipo de relación sino también los términos que se conectan, ya sea en el mismo párrafo o en otros posteriores.

1. En el siguiente párrafo se establecen dos tipos de relaciones; identifíquelas:

Los métodos de investigación científica pueden dividirse en [1] empíricos y teóricos. Entre los primeros están [2] procesos como la observación, la medición, y el experimento. Los segundos implican procesos como la definición de problemas e hipótesis y la formulación de leyes y teorías.

Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación.* Bogotá: Panamericana. p.56

[1] **empíricos** y **teóricos:**
Relación _____ por _____.

[2] **procesos** como la *observación*, la *medición*, y el *experimento*:
Relación _____ por_____.

2. Lea los siguientes textos e identifique la relación que se establece entre los términos subrayados. Luego justifique su respuesta:

2.1. El ser humano, para tener éxito en su práctica cotidiana, se ha visto obligado a descubrir las relaciones entre los fenómenos, sus propiedades y sus características. El proceder estadístico es parte integral de la conducta humana, y este se da en diferentes niveles. El fabricante de zapatos que, aunque no sabe exactamente las características de la población consumidora, de acuerdo con su nivel de conocimientos ligados a su experiencia, solo produce las cantidades aproximadas de cada clase de zapatos, tomando como características principales el tamaño, el modelo y la calidad.

Adaptado de: Ortiz, F. (2006). *Metodología de la investigación, el proceso y sus técnicas.* México: Limusa. p.132

- El ser humano - El fabricante de zapatos:
  Relación de _____ por _____.

Esta relación se produce porque *el fabricante de zapatos* se utiliza para _____ el concepto de *el ser humano que debe descubrir las relaciones entre los fenómenos.*

2.2. Luego de leer el material bibliográfico que servirá de apoyo para la investigación, se recomienda realizar un esquema de cada texto que permita la visualización global de la información que presenta.

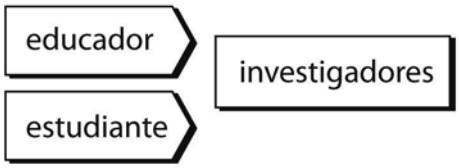
- Esquema - Visualización global de la información que presenta cada texto:

  Relación de _____ por _____.

Esta relación se produce porque la visualización global de la información que presenta cada texto corresponde a la _____ de esquema.

2.3. El tutor del trabajo de grado es ante todo un educador, y establece, por lo tanto, con su estudiante una relación educativa, con todo lo que ello significa en el plano de la elaboración científica, entre investigadores. La verdadera relación educativa presupone necesariamente un trabajo conjunto en el que ambas partes evolucionan.

Tomado de: Severino, A. (2000). *Metodología del trabajo científico.* Bogotá: Magisterio. p.132



Clase de relación

Esta relación se produce porque educador y estudiante se incluyen dentro del término *investigador* porque se quiere dar la idea de _____.

3. ¿En qué parte de los siguientes textos existe una relación como la que se indica en cada comienzo? Señálela:

3.1. RELACIÓN DE COOCURRENCIA POR OPOSICIÓN:

La conciencia crítica llevará al investigador a perfeccionar su capacidad de juicio y a desenvolver el discernimiento, capacitándolo para distinguir y separar lo esencial de lo accidental, lo importante de lo secundario.

Tomado de: Ortiz, F. (2006). *Metodología de la investigación, el proceso y sus técnicas.* México: Limusa. p.57

3.2. RELACIÓN DE REITERACIÓN POR SINONIMIA

Una vez que haya planteado el problema en toda su amplitud, el autor debe enunciar sus hipótesis: la tesis propiamente dicha, o hipótesis general, es la idea central que el trabajo se propone demostrar.

Tomado de: Severino, A. (2000). *Metodología del trabajo científico*. Bogotá: Magisterio. p.139

3.3. RELACIÓN DE REITERACIÓN POR REPETICIÓN

La ventaja de plantear una hipótesis de forma clara evita que se involucren complicaciones de carácter lógico que obstaculizan la búsqueda de respuestas precisas y claras; permitiendo además que dicha hipótesis sea entendible y por lo tanto que su significado esté al alcance de la comprensión.

Tomado de: Ortiz, F. (2006). *Metodología de la investigación, el proceso y sus técnicas*. México: Limusa. p.89

ESCUCHÉMONOS:

4. Intercambie la hoja con un compañero y corrija el trabajo de acuerdo con la comparación entre respuestas y la guía del profesor.

PROYECTEMOS:

5. Utilice un texto de actual uso en su quehacer académico y encuentre en él tres relaciones entre los términos. Copie los ejemplos que pueda encontrar.

4.3.2 Ejercicios de relaciones referenciales

Al escribir un texto, el autor busca evitar las redundancias a través del uso de palabras denominadas deícticos, es decir, términos que, por sí mismos, no poseen un significado particular, sino que hacen referencia a información que ya se ha enunciado (referencia anafórica) o que se pretende enunciar posteriormente (referencia catafórica); ambas se encuentran al interior del texto y se denominan referencias endofóricas. En ocasiones, el autor apela a un conocimiento compartido con el lector que no se encuentra explícito en la lectura y que requiere información adicional proveniente del contexto (referencia exofórica). El lector autónomo tiene la habilidad para moverse hacia adelante y hacia atrás en el texto y encontrar la idea a la que se refiere un deíctico; en esta medida, evitará problemas de ambigüedad y estará en capacidad para comprender enunciados globales que brindan secuencialidad al texto.

Los ejercicios inician señalando deícticos para formular luego la palabra interrogativa cuya respuesta corresponde al término reemplazado. Al intentar dar respuesta a este interrogante, será necesario que el lector se devuelva o adelante en el texto, o bien, haga uso de sus preconceptos, de manera que se dé cuenta de la necesidad de una lectura no lineal. Más adelante, el estudiante deberá reconocer el referente sin la ayuda de la palabra interrogativa y, finalmente, estará en capacidad de identificar términos con función pronominal para hallar, por sí mismo, el concepto al que se refieren.

Generalmente, el autor recurre a los deícticos para no repetir las palabras en un texto, situación necesaria por la continuidad temática que los constituye como tales. Esta situación se le hace ver al estudiante para que lo incluya también en sus procesos de escritura; como mecanismo para desarrollar esta habilidad se proponen ejercicios con textos donde se repite el mismo término y se solicita al estudiante reemplazarlo por un deíctico que concuerde semántica y gramaticalmente con el contexto.

Como ejercicio para el cierre, se propone una corrección colaborativa entre pares, con reescritura posterior. Además, el estudiante deberá diseñar su propio ejercicio de relaciones referenciales buscando un texto de interés general en el cual identifique los deícticos y formule las preguntas que facilitan la identificación de los términos.

TALLER DE INFERENCIAS LÉXICAS Y REFERENCIALES

II. EJERCICIOS DE RELACIONES REFERENCIALES

PREVIO

Cuando el autor escribe un texto, busca evitar las redundancias a través del uso de palabras denominadas deícticos, es decir, términos que, por sí mismos, no poseen un significado particular sino que hacen referencia a información que ya se ha enunciado (referencia anafórica) o que se pretende enunciar posteriormente (referencia catafórica); ambas se encuentran al interior del texto y se denominan referencias endofóricas. En ocasiones, el autor apela a un conocimiento compartido con el lector que no se encuentra explícito en la lectura y que requiere de información adicional proveniente del contexto (referencia exofórica). El lector autónomo tiene la habilidad para moverse hacia adelante y hacia atrás en el texto y encontrar la idea a la que se refiere un deíctico; en esta medida evitará problemas de ambigüedad y estará en capacidad para comprender enunciados globales que brindan una secuencialidad al texto.

CLAVE

Para identificar adecuadamente la información a la que hacen referencia los deícticos es necesario prestar atención a las ideas que se encuentran antes y después de ellos, teniendo en cuenta que posean concordancia gramatical, es decir, que conserven la persona, el género y el número:

Los procesos de investigación son un objetivo de la educación superior, allíse fomentan para generar conocimiento. Este es una construcción que requiere de los procesos mencionados y de aquello que le genera más dificultades a la ciencia: la confiabilidad.

Para identificar fácilmente la información referida, puede realizarse preguntas como ¿dónde, cómo, cuándo, quién?, según el término que funcione como deíctico:

Los procesos de investigación son un objetivo de la educación superior, allí (¿dónde?) se fomentan para generar conocimiento. Este (¿qué?) *es una*

construcción que requiere de los procesos ***mencionados*** (¿cuáles?) *y de* ***aquello*** (¿qué?) *que* ***le*** *genera* (¿a quién?) *más dificultades a la ciencia: la confiabilidad.*

Con las respuestas a las preguntas entre paréntesis, tenemos que el análisis de las relaciones referenciales arroja que:

- **Allí** se refiere a **la educación superior** por **Anáfora**
- **Este mismo** se refiere al **conocimiento** por **Anáfora**
- **Mencionados** se refiere a **los procesos de investigación** por **Anáfora**
- **Aquello** se refiere a **la confiabilidad** por **Catáfora**
- **Le** se refiere a **la ciencia** por **Catáfora**

EJERCICIO 1

Identifique la información a la que hacen referencia los deícticos señalados:

1. *Una vez que los datos se han codificado, transferido a una matriz y guardado en un archivo, el investigador procede a analizarlos* (¿a quiénes?) _____.

2. *Un investigador busca observar en una comunidad rural comportamientos de intolerancia familiar. Al hacerlo* (¿hacer qué?) _____ *nota la presencia de conductas agresivas e intolerantes hacia las mujeres que deciden trabajar.*

   Adaptado de Hernández, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc GrawHill. p. 61

3. *El cuestionario de motivación sería desarrollado y adaptado al contexto del estudio en la fase del proceso de investigación; lo mismo ocurriría(¿qué es lo mismo?) _____con el procedimiento para medir el "absentismo laboral".*

   Adaptado de: Hernández, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc GrawHill. p. 91

4. *El proceder estadístico es parte integral de la cultura humana, y este(¿quién?) _____ se da en diferentes niveles.*

5. *Hay que elegir entre alinearse a las normas de investigación vigentes en otros países, o bien, mantener una estructura original, sobre la cual(¿cuál?)*

_____ *reposa*(¿quién?) _____
desde hace medio siglo el dinamismo de la investigación francesa.

Tomado de: Joliot, Pierre. (2001). *La investigación apasionada*. México: Fondo de Cultura Económica.p.81

6. *El método es el procedimiento para tratar un conjunto de problemas. Según su naturaleza (¿la naturaleza de quién?) _____, cada problema para su resolución, requiere un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos muy particulares.*

Tomado de: Ortiz, F y García, M. (2006). *Metodología de la investigación, el proceso y sus técnicas*. México: Limusa. p. 28

7. *El ejercicio de habitar conscientemente el mundo se ha manifestado a través de las dos más grandes manifestaciones del género humano (¿cuáles): _____la ciencia y el arte, que hacen parte a su vez de la cultura.*

Tomado de Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. p.15

8.

LA DEFINICIÓN CIENTÍFICA

[…] otros investigadores conceptúan la teoría como explicación final o conocimiento que nos ayuda a entender situaciones, eventos y contextos. En a) esta acepción la teoría consiste en un conjunto de proposiciones interrelacionadas, capaces de explicar por qué y cómo ocurre un fenómeno, o de visualizarlo. En palabra de Kerlinger (2002, p.10): *una teoría es un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan una visión sistemática de fenómenos especificando relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos.*

Esta última b) es la definición de que b) adoptaremos en el libro, y se encuentra presente, en mayor o menor grado, en diversos autores además de Kerlinger.

Tomado de: Hernández, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc GrawHill. p. 39

a) Esta acepción: (¿cuál?) _____

b) Esta última: (¿cuál?)

c) Adoptaremos: (¿quiénes?)

9.

En el marco de la tercera edición del "Curso de escritura académica de los estudiantes universitarios", celebrado en San Cristóbal en octubre pasado, el profesor Sergio Serrón dictó dos conferencias acerca de las políticas institucionales sobre lectura y escritura en la universidad. En (a) esta exposición (b) el investigador reflexiona acerca de los caminos que deben transitar los universitarios para superar sus deficiencias en materia de la lengua escrita, en todos los niveles. (c) Ofrece referencias de la situación del contexto latinoamericano con relación al tema, y perfila los rasgos de una buena política universitaria de promoción de la lengua materna.

Porque (d) el problema no es individual –del sujeto con incompetencias– sino de la cultura organizacional institucional, que también en (e) esta dirección (f) se anota un fracaso. En alguna oportunidad hemos hablado de la necesidad de declarar la lengua –materna y otras– en emergencia en las universidades, sobre todo para cumplir con el mandato constitucional que establece que (g) su enseñanza es obligatoria hasta el bachillerato. (h) Esto implica que un recién ingresado universitario debería tener esas competencias que no tiene y, por otra, que no puede haber enseñanzas remediales, discriminatorias.

Las políticas institucionales, en un marco de eficientes políticas nacionales, (i) permitirían abordar en conjunto, sin atomizaciones, (j) uno de los aspectos más deficientes, conflictivos e impactantes de la realidad educativa nacional y universitaria.

Tomado de González, Adela. (2009). *La escritura de los universitarios refleja incompetencias*. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27672/1/articulo16.pdf

a) Esta exposición: (¿cuál?)_____

b) El investigador: (¿quién es el investigador?) _____

c) Ofrece: _____

d) El problema: _____

e) Esta dirección: _____

f) Se anota: _____

g) Su enseñanza: _____

EJERCICIO 2

Los textos que siguen carecen de términos deícticos, por lo cual su lectura se dificulta:

Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal. Las muestras no probabilísticas se utilizan en muchas investigaciones y, el valor de las muestras no probabilísticas es más bien para estudiar un grupo o comunidad. A través de las muestras no probabilísticas, los datos encontrados en la muestra no pueden generalizarse a una población, al menos en un sentido probabilístico (no es posible calcular el margen de error). En las muestras no probabilísticas, la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores.

Adaptado de: Hernández, R. y otros. *(2007). Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc GrawHill. p. 107

1. El término que se repite es *Las muestras no probabilísticas*. Tal término va a ser eliminado y usted deberá completar los espacios que queden en blanco, con la palabra adecuada:

Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal. _____ se utilizan en muchas investigaciones y, _____ valores más bien para estudiar un grupo o comunidad. A través de _____, los datos encontrados en la muestra no pueden generalizarse a una población, al menos en un sentido probabilístico (no es posible calcular el margen de error). En las muestras _____, la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores.

Adaptado de: Hernández, R. y otros. *(2007). Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc GrawHill. p. 107

estos | aquellas | su | ellas | de este tipo

2. En el siguiente texto, complete utilizando la palabra más adecuada en cada espacio. Recuerde evitar las redundancias:

Recopilación de información

El número de horas de lectura y la cantidad de notas que se elaboren en la búsqueda de información, no constituyen por sí mismos una medida determinante de eficiencia para cubrir_____(a) _____.
***a.* (esta etapa / la recopilación de información).**

Por lo general, la gente pierde mucho tiempo en la búsqueda bibliográfica y en la recolección de información pertinente, _____ (b) _____se
b. (la pérdida de tiempo / esto)

puede deber a la falta de dominio de técnicas de investigación documental: manejo de información recuperada, registro de datos, y carencias en las habilidades lectoras, entre otras. En tanto que _____(c) _____
c. (esta / la recopilación de información)

Es una parte del proceso de la investigación de suma importancia, que contribuye a dar sustento al contenido y a la estructura de _____ (d) _____.

d. (dicho proceso / la recopilación de información)

A continuación se describirán___ (e) ___ de manera breve, a fin de dar una

e. *(la técnicas de recolección / estas)*

orientación al respecto.

Tomado de Ortiz, F y García M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Limusa. p.99.

ESCUCHÉMONOS

3. Compare y compruebe las respuestas del último punto con un compañero de clase. Solicite que le sean señalados en el papel los errores cometidos y elabore la corrección.

PROYECTEMOS

4. Elija un texto de su interés, identifique los deícticos y escriba la pregunta que el lector debe hacerse para hallar el término al que hace referencia el deíctico.

4.3.3 Ejercicios de marcadores y conectores

Para organizar las ideas según su plan textual, el escritor utiliza palabras y frases que otorgan secuencialidad a las primeras; estas palabras, conocidas como marcadores y conectores, no hacen referencia a una realidad concreta sino que su valor está dado a partir de la posibilidad que brindan para establecer diferentes tipos de relaciones entre las ideas de un texto, su significado se encuentra ligado directamente al contexto en el que es usado. Además, los conectores otorgan una guía para comprender el enunciado en torno a la intención que el autor quiere comunicar. El sentido depende del término utilizado para relacionar las ideas, de manera que, cuando se usan incorrectamente, se generan ambigüedades o incoherencias. El lector estratégico comprende la intención de los conectores y los reconoce como mecanismo de concatenación de ideas.

El ejercicio propuesto inicia con la identificación de la función del conector dentro de algunos textos; se trata de comprender la relación de causa, consecuencia, orden, adición, oposición o finalidad que se establece entre dos ideas en un texto. En la clave se aclara que un mismo conector puede tener varias funciones, pero que también una función está determinada por diferentes conectores, de manera que resulta necesario fijarse en el contexto de la oración. Adicionalmente, se hacen explícitas las oraciones que se conectan, la forma como el término usado genera un sentido particular y la ubicación del conector que, aun siendo ubicado al principio o en medio de las oraciones, no genera un cambio semántico sino gramatical. Luego, se propone hallar términos sinónimos al conector señalado, como mecanismo con el cual el estudiante comprenda la no exclusividad de una palabra para establecer determinada relación. Posteriormente, el estudiante debe leer una serie de textos y encontrar la relación que podría darse entre las oraciones que lo conforman; en esa medida, completará el texto con el conector adecuado.

En esta etapa es importante dar al estudiante oraciones con términos similares cuyo significado cambia según el conector utilizado, así por ejemplo, oraciones como Juan estudia mucho _____ no ganó el año, en oposición a Juan estudia mucho _____ ganó el año, solicitan la atención del estudiante para comprender que la primera requiere un conector de oposición, mientras que en la segunda se establece una relación de causa–consecuencia.

En el ejercicio de socialización se busca que el estudiante identifique en el texto un conector erróneo que genere ambigüedad o incongruencia, de manera que no solo haya corrección del término para dar coherencia al enunciado, sino también que se explique la razón por la cual el conector usado no es adecuado. Finalmente, se pretende que el estudiante continúe ejercitándose en esta habilidad, por lo que se remite a una página web donde realizará ejercicios interactivos en torno a la aplicación de los conectores, para proyectar luego los conocimientos y habilidades adquiridos en su producción textual.

TALLER DE INFERENCIAS LÉXICAS Y REFERENCIALES

III. EJERCICIOS DE MARCADORES Y CONECTORES

PREVIO

Para organizar las ideas según su plan textual, el escritor utiliza palabras y frases que les otorgan una secuencialidad; al igual que los deícticos, estas palabras no hacen referencia a una realidad concreta sino que su valor está dado a partir de la posibilidad que brindan para establecer diferentes tipos de relaciones entre las ideas de un texto, es decir, su significado se encuentra ligado directamente al contexto en el que es usado. Además, los conectores otorgan una guía para comprender el enunciado en torno a la intención que el autor quiere comunicar. El sentido depende del término utilizado para relacionar las ideas, de manera que, cuando se usa incorrectamente, se generan ambigüedades o incoherencias. El lector estratégico comprende la función de los conectores y los reconoce como mecanismo de concatenación de ideas.

CLAVE

Las relaciones que se establecen entre las ideas pueden ser de distintos tipos, de igual manera, un mismo conector puede expresar diferentes relaciones y para una relación pueden funcionar distintos conectores. Por ello, es necesario fijarse no solo en el conector sino también en el contexto de la oración. Ejemplo:

Elija el término que reemplaza al conector subrayado sin alterar el sentido de la oración:

> *En un experimento, el investigador construye deliberadamente una situación a la que son expuestos varios individuos. En cambio, en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes.*
>
> Tomado de: Hernández, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: Mc GrawHill. p 140

a) por eso
b) en primer lugar
c) por el contrario
d) en consecuencia

La relación que establece el conector en el texto anterior es de:

a) contraste
b) condición
c) orden
d) finalidad

Para contestar adecuadamente este ejercicio, es necesario fijarnos primero en las oraciones que se están relacionando. Generalmente son las que se encuentran inmediatamente antes y después del conector, aunque no siempre sucede así; algunas veces el conector se encuentra al inicio y las oraciones que conecta son las dos que le siguen. Para este caso en particular, las ideas relacionadas son:

1. *En un experimento, el investigador construye deliberadamente una situación a la que son expuestos varios individuos*.

2. *En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes*.

En las oraciones se observa una comparación entre las características del estudio experimental y las del estudio no experimental; esto lo confirma el conector utilizado: en cambio, que se utiliza para comparar o contrastar dos enunciados, por tanto, la respuesta correcta para la primera pregunta es c) por el contrario, porque, como se contesta en la segunda pregunta, expresa una idea de oposición o contraste.

EJERCICIO 1

1. Reemplace el conector subrayado por otro que no altere el sentido de la oración:

1.1. El investigador deberá reunir una serie de condiciones para que la observación científica se lleve a cabo.

a) puesto que
b) a fin de que
c) delante
d) luego

1.2. Si el entrevistador establece desde el inicio la confianza, seguramente su interlocutor estará en mejores condiciones de colaborar.

a) mientras que
b) en aquel tiempo
c) siempre y cuando
d) es decir

1.3. La entrevista personal puede ser estructurada, es decir, realizada mediante un cuestionario donde se van asentando las respuestas del entrevistado.

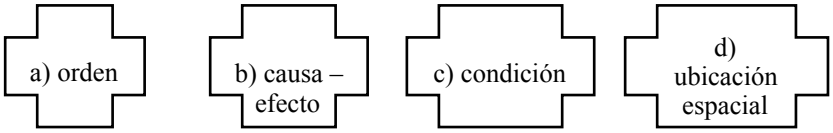
a) en otras palabras
c) sin ir más lejos
b) efectivamente
d) por ejemplo

Tomados de: Ortiz, F y García, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Limusa. p.126

2. Identifique la relación que establecen los conectores en cada uno de los siguientes textos:

2.1. Es esencial al hacer investigación saber cómo localizar los trabajos previos relativos al área de investigación de su interés, para eso debe conocer, en primer lugar, las fuentes de información que contienen los trabajos anteriores o información sobre ellos; luego los organismos que generan, recopilan u organizan este tipo de información; posteriormente la forma en que puede tener acceso a esa información […] y, finalmente, el costo aproximado de los servicios más inmediatos para obtener la información.

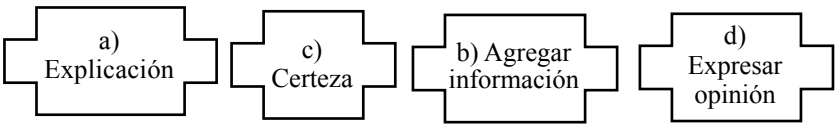
Tomado de Ortiz, F y García, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Limusa. p.99.



¿Por qué eligió esa opción como la correcta?

2.2. El capítulo señala que en este punto de la investigación resulta necesario analizar si es conveniente formular o no hipótesis, dependiendo del alcance inicial del estudio. Asimismo, define qué es una hipótesis, presenta una clasificación de los tipos de hipótesis en la investigación científica, define el concepto de variable y explica maneras de deducir y formular hipótesis. Además, se establece la relación entre el planteamiento del problema, el marco teórico, el enfoque y alcance del estudio –por un lado– y las hipótesis –por otro lado.

Tomado de Hernández, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc GrawHill. p73

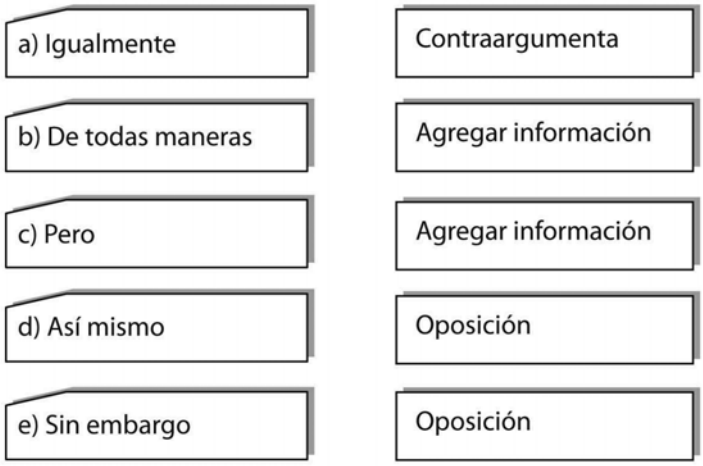


¿Por qué eligió esa opción como la correcta?

3. Una el conector con la relación que expresa dentro del siguiente texto:

Armando Asti hace referencia a Einstein quien afirma que la ciencia consiste en crear teorías y que los seres humanos ideamos una tras otra porque gozamos comprendiendo. Igualmente, nos recuerda a Aristóteles para quien "aprender es el más grande de los placeres no solamente para el filósofo, sino también para el resto de la humanidad, por pequeña que sea su capacidad para ello". De todas maneras, está plenamente establecido que el acto de investigar se halla indiscutiblemente ligado a la vida intelectual, social, cultural y a los desarrollos tecnológicos; pero así mismo, a la vida cotidiana. Sin embargo es claro que el punto de partida de la investigación es algo que mueve nuestro interés como un problema que es necesario "definir, examinar, valorar y analizar críticamente, en aras de una posible solución.

Adaptado de Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación.* Bogotá: Panamericana. pp.27-28



¿Por qué eligió esa opción como la correcta?

EJERCICIO 2

1. Una los fragmentos para formar oraciones:

Adaptados de Ortiz, F y García, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Limusa. pp.133-134

2- Escriba el conector adecuado que completa cada uno de los siguientes textos:

a) porque b) mientras que
c) en lugar de d) a pesar de

2.1. _____ la controversia que la investigación acción participativa ha generado, no puede negarse que ha permitido modificar el papel tradicional del investigador que se convierte aquí en el intérprete de los problemas del grupo ya que tiene la posibilidad de aclarar los temas, de señalar posiciones y contradicciones, así como de describir nuevos problemas.

Adaptado de: Mayorga, C. . (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. p. 40

a) igualmente / de allí que c) por tanto / además
b) tampoco / así que d) en primer lugar / finalmente

2.2. Definida la idea o tema de interés para la investigación, es necesario condensarlo (sintetizarlo) en una frase que exprese la esencia de la idea o tema que va a investigarse, que es la que se denomina título del estudio o proyecto de investigación. El título debe demostrar el tema y en particular el problema que va a investigarse, que igualmente debe reflejarse en todo el proceso del desarrollo del estudio;_____, no es aconsejable poner títulos generales sino más bien específicos. _____, el título puede modificarse durante el desarrollo de la investigación.

Adaptado de: Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*.Bogotá: Pearson Educación

a) debido a que / por ejemplo / de modo que
b) ya que / es decir / por ello
c) en consecuencia / además / entonces
d) en tanto que / así que / al contrario

2.3. A mi consideración, el método más completo es el hipotético-deductivo, _____ en él se plantea una hipótesis que se puede analizar deductiva o inductivamente para luego comprobarla experimentalmente, _____, que se busca que la parte teórica no pierda su sentido; _____ la teoría se relaciona posteriormente con la realidad.

Tomado de: Naranjo, S. (2008). *Entrelíneas K*. Bogotá: Voluntad. p. 47

3- Escriba sobre el espacio el conector que considere adecuado, luego conteste cuál es la relación que se establece:

3.1. En la experimentación científica muchos de nuestros conocimientos nos los proporciona la experiencia y es un método que nos permite sentirnos más seguros de lo que se está haciendo. _____, admite la modificación de variables, lo cual nos da vía libre para la corrección de errores y el mejoramiento de nuestra investigación.

Tomado de: Naranjo, S. (2008). *Entrelíneas K.* Bogotá: Voluntad. p. 47

El término _____ permite establecer una relación de _____entre dos ideas: 1. En la experimentación científica nuestros conocimientos nos los proporciona la experiencia y nos permite sentirnos más seguros y 2. La experimentación científica admite la modificación de variables.

3.2. Como futuros ingenieros de sistemas, aplicamos mucho el método hipotético-deductivo, _____ debemos buscar una solución de calidad, efectiva, funcional y de satisfacción a las necesidades del cliente

Tomado de: Naranjo, S. (2008). *Entrelíneas K.* Bogotá: Voluntad. p. 47

El término _____ permite establecer una relación de _____entre dos ideas: 1. Aplicamos el método hipotético-deductivo y 2. Debemos buscar una solución de calidad…

3.3. Desafortunadamente, no en todas las investigaciones se puede aplicar el método hipotético-deductivo, _____ esto depende del grado de conocimiento del investigador, el problema de investigación y los objetivos a alcanzar.

Tomado de: Naranjo, S. (2008). *Entrelíneas K.* Bogotá: Voluntad. p. 47

El término _____ permite establecer una relación de _____ _____entre dos ideas: _____ _____ .

3.4. En todo caso, el término hipótesis tiene significados semejantes en distintas disciplinas y en todas ellas es sinónimos de proposición o suposición, posibilidad o probabilidad. _____, como afirma Cerda, dado que suponer es sinónimo de presumir o conjeturar, la suposición es algo que está lejos de ser una verdad probada o experimentada; es apenas un juicio que hacemos sobre la base de algunos datos que tenemos acerca del objeto.

Tomado de: Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. p.61

El término _____ permite establecer una relación de _____entre dos ideas:_____
_____.

3.5. _____ que la presentación oral de un trabajo sea una forma de transmitir los resultados de un estudio en cualquier campo de la ciencia o la cultura, esta se basa casi siempre en textos que han sido elaborados como resultado del proceso investigativo, sean estos resúmenes, informes, ensayos, monografías o tesis.

Tomado de: Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. pp.101-102

El término _____ permite establecer una relación de _____
_____entre dos ideas: _____
_____

EJERCICIO 3

1. Complete cada oración con el conector adecuado:

a) El investigador lee mucho, _____ posee suficientes conocimientos teóricos para sustentar su trabajo.

b) El investigador posee suficientes conocimientos teóricos para sustentar su trabajo _____ lee mucho.

c) El investigador posee suficientes conocimientos teóricos para sustentar su trabajo _____ no lee mucho.

2. Elija la opción que completa la oración:

a) Las muestras deben elegirse de tal manera que sean representativas de la población *para que:*

- La pregunta pueda formularse.
- Se debe entrevistar a uno de cada tres miembros de la comunidad.
- Las conclusiones derivadas del muestreo sean válidas.

b) La entrevista debe hacerse en todos los casos con una intención de éxito *ya que:*

- Difícilmente puede repetirse.
- Siguiendo todos los pasos.
- Se requiere la buena voluntad de los informantes.

c) *De ahí que* un cierto dominio de la lengua sea una exigencia primordial para actuar en los estadios de la ciencia y la cultura.

- El trabajo de escritura del informe final debe ser cuidadoso.
- Es en las instituciones educativas donde e construye el conocimiento
- Es importante leer suficiente material bibliográfico.

ESCUCHÉMONOS

3- Los siguientes textos son incoherentes o erróneos porque utilizan un conector inadecuado. Corríjalos.

Las dificultades para una clasificación demasiado precisa de las ciencias tiene que ver con la diversidad y complejidad de los campos y objetos de conocimiento, ~~mientras que~~ _____ existe una tendencia más o menos generalizada a aceptar que la clasificación podría darse según su objeto de estudio. Los dos grupos más amplios serían: el de las ciencias formales y el de las ciencias fácticas.

Tomado de: Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación.* Bogotá: Panamericana. p.33

3.1 ¿Por qué está mal usado el conector que se encuentra tachado en el texto?

Los marcos de acción del investigador se mueven, primordialmente, entre dos tipos muy generales de procedimientos, estos son: los empíricos y los teóricos. El optar por uno u otro depende, no solamente del objeto de estudio, sino también del esquema o marco referencial, ~~por eso~~ _____ el perfil que el investigador tiene del objeto: lo que él intuye de este a partir de sus experiencias, conocimientos y afectos con los que piensa y actúa.

Tomado de: Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. p.35

3.2-¿Por qué está mal usado el conector que se encuentra tachado en el texto?

PROYECTEMOS

4- Redacte un texto a partir de los siguientes conectores:

_____, es decir, _____

_____, por ejemplo, _____

_____. Además, _____

, en cambio, _____

_____.

4.3.4 Ejercicios de progresión temática

Todo texto busca comunicar una idea global sustentada por otras que la amplían, la explican o la defienden, es decir, el texto sigue una secuencia temática que se desarrolla de manera progresiva. Estas ideas se despliegan a partir de un orden lógico y secuencial que le facilita al lector la tarea de comprender aquello que el autor quiere expresar, a la vez que se expone la información necesaria para lograr una intención comunicativa.

En este taller se aborda una serie de ejercicios donde el estudiante logra identificar una continuidad temática utilizando herramientas que han sido trabajadas en talleres anteriores, como los marcadores discursivos, los conectores y los pronominales. Aquí, el lector buscará las pistas que le permitirán identificar una secuencia textual que le da sentido al texto.

Se inicia trabajando con unidades mínimas oracionales; a diferencia de los ejercicios con textos completos, el lector debe usar sus conocimientos intuitivos e innatos de la lengua para construir oraciones cohesivas, es decir, que sigan parámetros mínimos de concordancia gramatical; al respecto, se realiza un ejercicio adicional donde se orienta al estudiante en la construcción de oraciones con la estructura **Sujeto-Verbo-Objeto** que, a pesar de no constituir una norma inviolable, sí permite crear una conciencia clara de la forma regular como se construyen las oraciones en español. Más adelante se trasciende lo meramente oracional, relacionado con lo morfológico y lo sintáctico, para llegar a un estudio más integral del texto a partir del uso de marcadores textuales y referentes que generan pistas para dar continuidad al texto, pero sin dejar de lado los elementos sintácticos recuperados en el paso anterior; además, se tienen en cuenta las ideas centrales de cada párrafo y se facilita el ejercicio con la inclusión de textos que llevan secuencias temporales.

El ejercicio final requiere que el estudiante aplique sus conocimientos de conectores, marcadores discursivos y secuencia temática para ordenar un texto que contiene seis párrafos. En la socialización se pretende generar un diálogo alrededor de las estrategias utilizadas para resolver este último taller, además de abrir un espacio donde el estudiante se haga consciente de la importancia de los deícticos, conectores y marcadores, para establecer relaciones al interior del texto. Finalmente, en el ejercicio de proyección se busca que el estudiante trascienda estos conocimientos a procesos de escritura de manera que se haga consciente de la necesidad de un texto estructurado. En este sentido, el estudiante dejará de concebir el texto como un conjunto de oraciones aisladas para repensarlo dentro de una secuencia textual que relaciona sus componentes.

TALLER DE INFERENCIAS REFERENCIALES

IV. EJERCICIOS DE PROGRESIÓN TEMÁTICA

PREVIO

Todo texto busca comunicar una idea global sustentada por otras que la amplían, la explican o la defienden, es decir, el texto sigue una secuencia temática que se desarrolla de manera progresiva. Estas ideas se despliegan a partir de un orden lógico y secuencial que le facilita al lector, la tarea de comprender aquello que el autor quiere expresar, a la vez que se expone la información necesaria para lograr una intención comunicativa.

CLAVE

La tarea de seguir el orden secuencial de un texto inicia desde sus componentes más pequeños: la oración, para luego pasar al párrafo y finalmente, al texto en su totalidad. Identificar este orden secuencial requiere que el lector utilice sus conocimientos intuitivos de la lengua materna, es decir, aquellos de los que no conoce su teoría pero que usa diariamente. Por ejemplo, sabemos que es incorrecto emitir oraciones como *las investigación datos importantes aportan para el avance de ciencia la*, aunque carezcamos de conceptos que permitan explicar teóricamente por qué es incorrecto este uso. Además, es importante tener en cuenta el papel de las palabras que indican tiempo, causa/consecuencia, orden, etc. Ejemplo:

Ordene las siguientes palabras para formar una oración coherente:

las – constituyen – la – herramienta – en – fundamental – hipótesis – una – investigaciónAntes de empezar, es necesario leer todas las palabras para darse una idea general del tema a tratar; luego, se busca la palabra que podría ir al principio de la oración y las que le siguen teniendo en cuenta que conserven concordancia gramatical (*las* plural – *investigación* singular, no concuerdan); posteriormente, se coloca el verbo y al final los complementos.

Al observar las palabras del ejercicio tenemos varios sustantivos que podrían servir como sujeto o tema de la oración: *herramienta, hipótesis,*

investigación; además de los sustantivos, se colocan tres artículos: *una, la, las*; y un adjetivo calificativo *fundamental;* entonces es necesario unir las palabras que correspondan. Las opciones son: *la herramienta fundamental, la hipótesis, la investigación*. ¿Cuál de estas podría ser el tema de la oración? El único verbo que aparece es *constituyen,* podemos entonces buscar la combinación más adecuada:

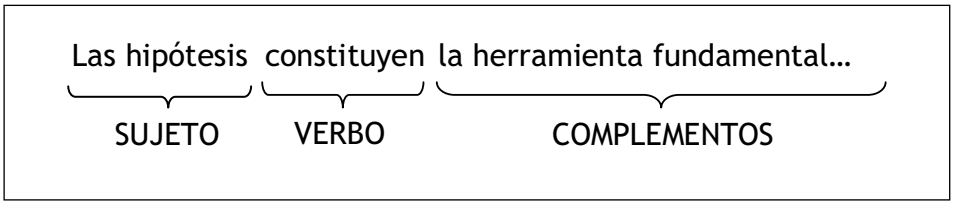
La herramienta fundamental constituyen
Las hipótesis constituyen
Una investigación constituyen

Según la concordancia gramatical, la única opción posible es *Las hipótesis constituyen,* porque conserva el plural en todas las palabras. Ahora, ¿qué constituyen las hipótesis? *la herramienta fundamental,* ¿dónde?, *en una investigación*.

El orden de la oración anterior es:

Las hipótesis constituyen la herramienta fundamental en una investigación.

Es necesario tener en cuenta que ellas siguen un orden lógico, de manera que se facilite la comprensión por parte del lector. En español, el orden es: Primero se escribe el sujeto, es decir, el tema (¿de quién se habla?), luego el verbo, finalmente los complementos que amplían la información dada acerca del sujeto. Esto se demuestra en la oración del ejercicio anterior:



EJERCICIO 1

Ordene las siguientes frases para formar oraciones que sigan el orden lógico: sujeto, verbo, complemento.

a) la formación universitaria - la realización de actividades prácticas - acarrea

b) genera - la ubicación clara del problema - la formulación de la hipótesis general

c) tiene – por objetivo - el trabajo – comunicar el resultado de una investigación

d) el alumno – antes de comenzar la lectura – una guía de su trabajo - elabora

e) la introducción – en todos los casos – manifiesta – las intenciones del autor

2. Ordene las siguientes palabras para formar una oración coherente:

a) buena – posee – una – tema – original – un – tesis

b) la – sirve – errores – revisión – detectar – la – redacción – en – para

c) correcta – nos – delimitación – del – permitirá – no – la – divagar – en – tema – una investigación.

d) lectura – la – obtener – un – exploratoria – generales – ideas – texto – sobre – pretende

e) los – del – científico – son – del – ubicación – problema – comprobación – y – pasos – conclusión – método – observación – hipótesis

Tomados de Rodríguez, Ismael (2005). *Técnicas de investigación documental*. México: Trillas y Severino, A. (2000). *Metodología del trabajo científico*. Bogotá: Magisterio.

CLAVE

El siguiente nivel de progresión temática consiste en ordenar oraciones para formar un párrafo; aquí, además de la concordancia gramatical, han de tenerse en cuenta los conectores, los referentes y la idea central que expresa cada oración, de manera que una siga a la otra lógicamente.

Analice el modelo:

Ordene las siguientes oraciones para formar un párrafo:

__ Frente a esa tendencia, la Investigación-acción-participante privilegia el conocimiento práctico que surge de la comunidad.
__ Dicho conocimiento posee explicaciones causales que el investigador debe comprender si pretende ayudar a la comunidad.
__ Por mucho tiempo se ha atribuido a la ciencia el propósito de describir, explicar y predecir los fenómenos.

__ Una premisa fundamental de la Investigación-acción-participante es que las personas de toda comunidad tienen un conocimiento práctico que ha permitido su supervivencia.

Murcia, Jorge (1992). *Investigar para cambiar, un enfoque sobre investigación acción participante.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 9

Nuevamente, el ejercicio exige una lectura panorámica de los segmentos con el objetivo de encontrar el tema del texto, además de buscar el orden de las oraciones. El lector debe preguntarse ¿qué debería ir primero?, ¿cuál es el orden lógico? Para resolverlo se deben buscar pistas explícitas, en este caso, algunos deícticos y referenciales como "esa" (en el primer segmento) y "dicho" (en el segundo segmento), porque dejan ver la necesidad de relacionar los significados con información que haya sido dada anteriormente. El segmento que necesite menos referencias debería posicionarse al inicio del texto. En otros casos, deberán buscar esas "pistas de ordenamiento" en la reconstrucción de secuencias temporales, causales, procesales, deductivas, etc., de acuerdo con las características textuales que se perciben en la primera lectura panorámica.

La progresión más adecuada para este caso sería:

_2_ Frente a esa tendencia, la investigación-acción participante privilegia el conocimiento práctico que surge de la comunidad.
_3_ Dicho conocimiento posee explicaciones causales que el investigador debe comprender si pretende ayudar a la comunidad.
_1_ Por mucho tiempo se ha atribuido a la ciencia el propósito de describir, explicar y predecir los fenómenos.
_4_Una premisa fundamental de la investigación-acción participante es que las personas de toda comunidad tienen un conocimiento práctico que ha permitido su supervivencia.

EJERCICIO 2

1. Ordene las siguientes oraciones para formar un párrafo lógico:

a)
__ Ellas desempeñan un papel importante en la vida del estudiante y de los especialistas puesto que
__ La reseña o análisis bibliográfico, es una síntesis o comentario de los libros, aparecen en revistas especializadas en las diferentes áreas de la ciencia, las artes y la filosofía.
__ Para la elaboración de un trabajo científico.

__ Así pues, las reseñas permiten efectuar una selección entre la bibliografía disponible en la etapa de lectura de los documentos
__ permiten adquirir un conocimiento previo del contenido y del valor de un libro que acaba de ser publicado.

b)
__ Una vez en posesión de la estructura lógica de las ideas, el trabajo no es más que una cuestión de comunicación literaria.
__ Guiándose por las exigencias propias de la construcción lógica, el autor redacta la idea general del texto, confrontando las fichas de documentación
__ La fase de redacción consiste en la expresión literaria del razonamiento desarrollado en el trabajo.
__ Y creando la estructura redaccional en que estas habrán de insertarse.

c)
__ Sigue una sucinta información acerca del autor del texto.
__ una evaluación del texto.
__ Se abre con un encabezamiento en el que se transcriben los datos bibliográficos completos de la publicación reseñada.
__ esta puede señalar tanto los aspectos positivos como los negativos de la obra reseñada.
__ La reseña se estructura en varias partes lógico – redaccionales.
__ Luego viene una exposición sintética del contenido del texto, que debe ser objetiva y contener los puntos principales y más significativos de la obra analizada;
__ Finalmente, debe contener un comentario crítico, es decir,
__ Esta exposición debe transmitirle al lector una cisión precisa del contenido del texto, de acuerdo con el análisis temático.

d)
__ Establece un diálogo con ambos.
__ Siempre es bueno contextualizar la obra que se esté analizando en el ámbito del pensamiento del autor,
__ En la medida en que el reseñador expone y examina las ideas del autor, relacionándola con sus otros trabajos y con las condiciones de la cultura de esa área en el momento de su producción.
__ En tal sentido, el reseñador puede inclusive exponer sus propias ideas y defender sus puntos de vista personales, coincidan o no con los del autor reseñado.

Adaptados de Severino, Antonio. (2000). *Metodología del trabajo científico.* Bogotá: Magisterio. pp.78. 111-112

2. Dentro de los párrafos que ordenó en el ejercicio anterior, hay uno que no pertenece al conjunto de los otros tres porque trata un tema diferente, ¿cuál es?

3. ¿Qué título le pondría al conjunto de los tres párrafos restantes?

EJERCICIO 3

1. Ordene los siguientes párrafos para construir el texto:

a)

__ Partiendo del hecho de que las obras contenidas en la bibliografía final se encuentran numeradas, cuando se quiera señalar la ubicación de un pasaje, basta indicar el número de la obra citada y la página.

__ Existen maneras de hacer citas dentro del cuerpo del texto evitando las notas de pie de página.

__ Otra manera que se utiliza, en la que se hace innecesario hacer referencia al número bajo el cual figura la obra en la bibliografía final es esta: insértese dentro del texto, entre paréntesis, al final del pasaje citado, el nombre del autor, el año y la página, añadiendo la inicial correspondiente al título del documento citado.

Tomado de Severino, Antonio. (2000). *Metodología del trabajo científico*. Bogotá: Magisterio. p. 91.

b)

__ Por otra parte, entendemos por problema una cuestión que se trata de aclarar, un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de un fin. Pero también una dificultad, tarea, o un ejercicio de pregunta práctica y teórica que exige una respuesta o solución. En el plano del lenguaje, problema es una proposición que plantea una dificultad de solución dudosa.

__ Se entiende por tema un asunto o materia de la cual puede hablarse. En sentido más estricto, un tema corresponde a un aspecto de la realidad, tomado como referente, que es objeto del discurso.

__ En la vida real, como seres humanos, nos encontramos cotidianamente con un sinnúmero de temas que ocupan nuestra atención o de problemas que es necesario resolver. Los espacios en los que ellos se presentan están interrelacionados. Al fin y al cabo la investigación y la ciencia apuntan a desarrollar los intereses de la gente, en cuanto a lo que la rodea, y a aportar soluciones concretas respecto a las dificultades que entorpecen el desarrollo de la vida y el progreso social.

__ Por eso, tema es también equivalente a texto que versa sobre un objeto definido. En este sentido, existirían tantos temas como objetos existen en el universo.
__ En razón de lo anterior, en el campo de la investigación, es normal que tema se asimile a problema; esto es, que lo que se nos presenta como problema o que en algún sentido llama nuestra atención se convierta, normalmente, en tema de estudio o de análisis científico.

Tomado de: Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. p. 69

c)

__ Meditemos en posibles campos teóricos, en la disciplina o ciencia en que se ubica la pregunta. Indaguemos en nuestras experiencias personales en algunas fuentes iniciales para esbozar algunos supuestos, por ejemplo: la reprobación o repitencia escolar, tiene, generalmente, relación con factores tanto familiares como institucionales que tienen, a su vez, relación con otros factores de tipo socioeconómico y cultural.
__ Pensemos en visitar algunos establecimientos educativos de estratos diferentes para obtener datos acerca del número de alumnos reprobados por grado en los últimos años, y establezcamos algunas comparaciones a partir de ellos.
__ En tercer lugar, precisemos si para llegar a respuestas claras sobre el problema es fundamental un trabajo experimental o de campo, una reflexión puramente teórica o la combinación de los dos.
__ Finalmente, intentemos hacer una lista de proposiciones – a partir de los supuestos esbozados – entre las que pudiéramos señalar alguna con posibilidad de expresar una hipótesis.
__ A partir de la información recolectada, hagamos un listado de variables relacionadas con el tema y tratemos de clasificarlas como pasos que nos orienten en la búsqueda de respuestas a la pregunta.
__ Para construir una respuesta tentativa a un problema de investigación como la repitencia escolar, podemos comenzar a leer documentos que se han elaborado sobre el tema: desde notas de periódicos, artículos de revistas o libros publicados para formarnos así una idea general sobre el tema.

Adaptado de Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. p. 66

EJERCICIO 4

1. Ordene las siguientes oraciones en párrafos y luego en un texto. Utilice colores para marcar las oraciones que pertenecerían al mismo párrafo:

__ A lo largo de la historia, un amplio camino se ha recorrido en el intento de responder a estas cuestiones; desde explicaciones primitivas de tipo mágico, pasando por distintas doctrinas religiosas y filosóficas hasta llegar a complejos sistemas de razonamiento que constituyen hoy las leyes esenciales de la ciencia.

__ Por otra parte, los viajes y los procesos de conquista de Oriente, realizadas por Occidente, permitieron fundir algunos de los desarrollos científicos de países como la India y otros de Oriente con los saberes filosóficos de los griegos.

__ Las grandes ciudades griegas, entre los siglos VIII a III a.C, actuaron como los trascendentales centros de recepción y reelaboración del pensamiento filosófico que llevó a obtener grandes logros en las matemáticas y la medicina.

__ Desde el momento en que el ser humano tuvo conciencia de su presencia sobre la tierra, desarrolló la tendencia a interrogarse sobre la naturaleza que lo rodeaba, sobre las razones de su existir y sobre el sentido de su propia vida.

__ Los historiadores coinciden en afirmar que los primeros focos de importancia del saber científico se generaron en las culturas orientales y que de allí se transmitieron a las culturas mediterráneas a través de las rutas comerciales.

__ De igual manera, en la Edad Media se fomentó aún más este acercamiento intelectual a través de las traducciones realizadas desde el árabe.

__ Es, por tanto, la época en que se crean tanto las bibliotecas como las universidades; instituciones donde se concentró el estudio de todas las ramas del saber conocidas hasta entonces.

__ La Revolución Industrial contribuye a la modificación de los hábitos de la ciencia y la técnica, además de la evolución de la industria europea, a la que comienza a sumarse la presencia de los Estados Unidos en el siglo XIX, estimulando la participación de importantes sectores de la sociedad en el trabajo científico.

__ De todo esto queda un aporte importante: la creación de una nueva metodología de trabajo en la que se da especial importancia a la experimentación como fuente de la cual se extraen hipótesis teóricas, unida a la utilización de un formalismo y un lenguaje expresable en símbolos matemáticos y las exigencias de corroboración de la teoría en la experiencia.

__ Pudiera decirse que esos primeros avances científicos se consolidan durante el siglo XVIII.
__ Durante los siglos XVI y XVII se producen avances en la física, la mecánica y las matemáticas, una visión heliocéntrica del mundo, la abstracción de nociones geométricas, fueron factores claves en el avance de la ciencia; se destacan científicos como Nicolás Copérnico, Galileo Galilei o Isaac Newton.

Tomado de Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. p. 28

ESCUCHÉMONOS

5- Comparta con sus compañeros, ¿qué estrategia utilizó para resolver el ejercicio anterior?

PROYECTEMOS

6- Elija un tema de su interés y construya un texto corto para uno de sus compañeros, de acuerdo con las siguientes instrucciones:

1. Infórmese acerca del tema.
2. Elabore una lista de las ideas que desea expresar.
3. Organice las ideas por categorías.
4. Escriba el texto ubicando cada conjunto de ideas dentro de un párrafo.
5. Recuerde que dentro de cada párrafo, las ideas también deben estar ordenadas.

4.4 Taller de inferencias macroestructurales

Estudiar el contenido de un texto, desde la perspectiva de Van Dijk (1978), implica entenderlo como un sistema global de relaciones enunciativas, su funcionamiento consiste en un engranaje que gira alrededor de un eje central. En su teoría, Van Dijk deja a un lado el concepto de oración y aborda el análisis textual desde unidades mayores a las que denomina *macroestructura*. La macroestructura textual se refiere al contenido semántico global: el tema. En palabras de Calsamiglia y Tusón (1999:224), *"es la proposición subyacente que representa el tema o tópico de un texto y constituye la síntesis de su contenido. Un modo de identificarla es considerarla como una reconstrucción realizada por la persona que interpreta el texto"*. Se diferencia de la *superestructura* en tanto que esta tiene que ver con la construcción organizacional del texto, mientras que la primera gira en torno al significado. Si una secuencia de oraciones no establece relaciones de sentido, es decir, se encuentra desligada por un eje temático, no puede constituirse como texto, de tal manera que la macroestructura se erige como un mecanismo de coherencia textual.

El concepto de macroestructura puede hacer referencia tanto al tema global del texto como a temas locales que se desarrollan a lo largo de este, y así como una caja china, los subtemas de cada fragmento textual pueden presentar otras explicaciones que contienen su propia macroestructura, relacionada a su vez con el tema global, general del texto. Esto da como resultado una estructura textual ordenada en varios niveles, donde el tópico general (macroestructura 1) que transversaliza el texto, será ampliado y explicado a través del tratamiento de otros subtemas (macroestructura 2, 3…). Así que de la extensión y diversidad de asuntos que aborde un texto, dependerá la extensión, complejidad y jerarquización de la macroestructura.

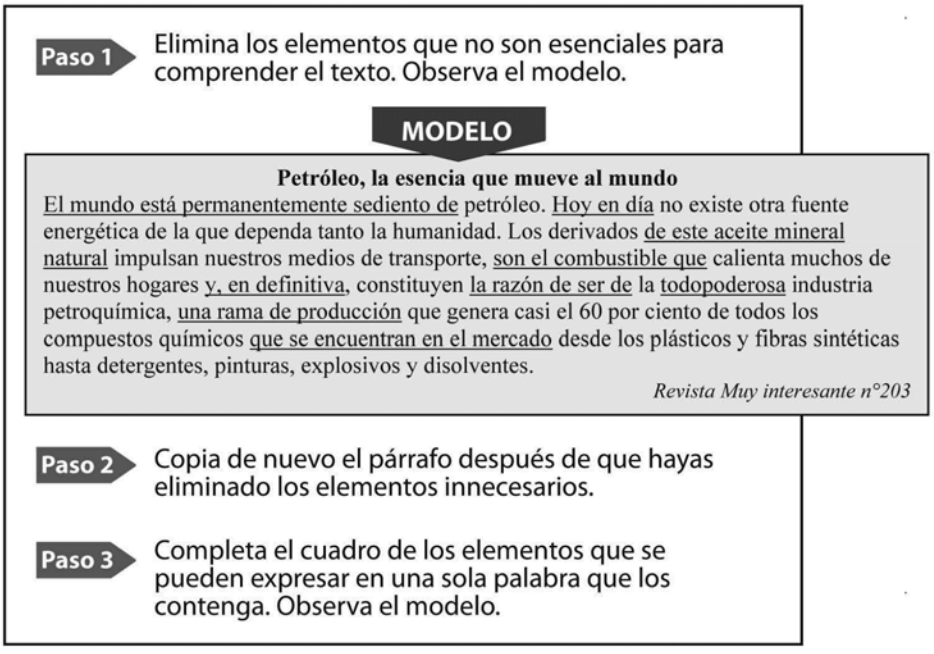
De la misma manera, la macroestructura se constituye a partir de varias piezas denominadas *microproposiciones* de las que derivan las *macroproposiciones,* en tanto que, al relacionar las primeras entre sí, queda de manifiesto un contenido común. La macroproposición se refiere a una oración o secuencia de oraciones que resume la información global del texto o de los fragmentos con entidad temática. Van Dijk (citado por Calsamiglia y Tusón, 1999:225) sostiene que el cerebro humano está *"capacitado para* resumir *y* recordar *un texto, y, por tanto, reducir su significado a lo esencial"*, esto a través de una serie de operaciones mentales regidas por unas macrorreglas (MR); al respecto, Calsamiglia y Tusón (1999:225) realizan un esquema a través del cual explican de dónde proviene la capacidad mental para definir la

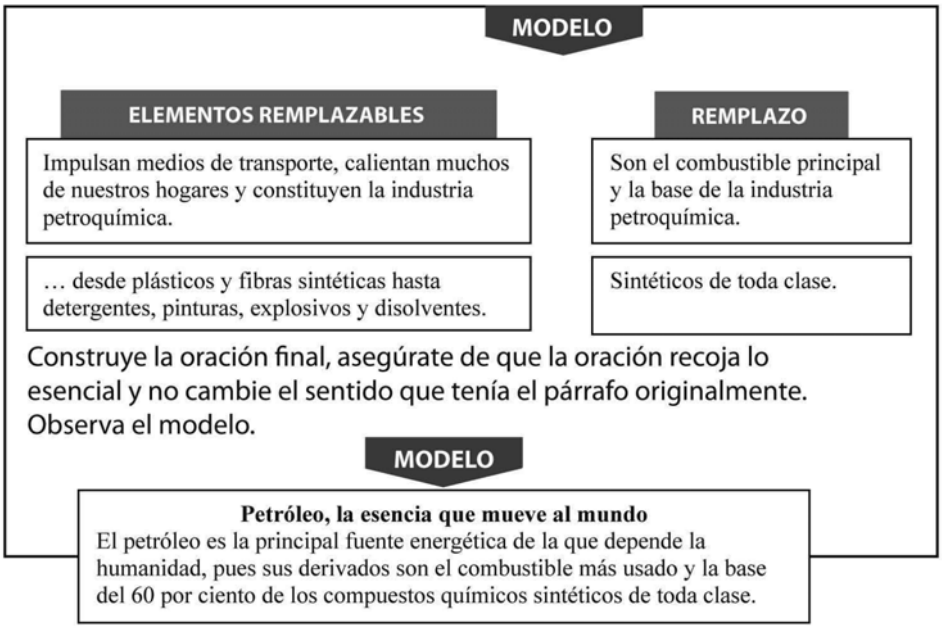
macroestructura, es decir, para captar lo esencial de un texto a partir del hallazgo de las macroproposiciones (Tabla 13):

MR1	*Macrorregla de supresión*	Eliminar la información adicional, secundaria.
MR2	*Macrorregla de integración*	Incorporar la información de varios enunciados en uno solo que los incluya.
MR3	*Macrorregla de construcción*	Construir el enunciado que incluye las microproposiciones elaboradas en la macrorregla 2.
MR4	*Macrorregla de generalización*	Transformación que aportan elementos conceptualmente más extensos.

Tabla 13 - Macrorreglas de Van Dijk, según Calsamiglia y Tusón (1999:225)

Algunas editoriales se basan en estas reglas para desarrollar didácticas del resumen, construyendo ejercicios acerca de "cómo sintetizar un texto expositivo". En el texto *Nuevo Lenguaje 6* (2007), se propone un ejercicio que servirá también como ejemplo para ilustrar el esquema de Carlino; se trata de hallar la idea central de un fragmento acerca del petróleo siguiendo una serie de pasos que se relacionan directamente con las macrorreglas anteriormente expuestas (Esquema 1):





Esquema 1 - Macrorreglas aplicadas (Vallejo, 2007)

Como puede observarse, el paso 1 corresponde a la Macrorregla 1, donde se suprime la información irrelevante, aquella que no altera el significado profundo del enunciado; los datos eliminados son en su mayoría sinónimos de la palabra central: petróleo (combustible, aceite mineral); adjetivos y aclaraciones, cumpliendo lo expresado por Calsamiglia (1999:226) *"los ejemplos, las repeticiones y las perífrasis se podrían o bien omitir o bien integrar en enunciados más abstractos y generales"*. En el paso 3 se requiere construir un enunciado que sintetice dos grupos de oraciones a partir de la idea común que desarrollan, ambos constituyen una enumeración de elementos, un conjunto de ideas que pueden nombrarse según sus características comunes; en el primero se enuncian los beneficios del petróleo tanto para el hogar como para la industria, en el segundo se enumeran sus derivados. Llegar a esta conclusión supone cumplir con la Macrorregla 2. Las características comunes halladas permiten redactar la idea central o macroproposición que subyace a la macroproposición general, global, es decir, aplicar la Macrorregla 3. Finalmente, se toma la información más relevante y las generalizaciones construidas en el paso 3 para redactar una versión final que contiene "elementos conceptualmente más extensos" realizando la Macrorregla 4.

Ahora bien, con respecto a la Macrorregla 2: "integrar la información de varios enunciados en uno solo que los incluya", es necesario aclarar que, según la forma como se presenta la información, la macroproposición que agrupe una serie de proposiciones puede estar o no explícita en el texto, si lo está se le denomina oración temática y solo se requiere ubicarla, luego puede pasarse directamente a la Macrorregla 4 (transformación del texto); si no es evidente, se entra al terreno de la inferencia, puesto que debe generarse una deducción acerca de las características comunes de las proposiciones. El primer caso se ilustra en el siguiente ejemplo:

La vida que surge de la muerte

En muchas tradiciones, la creación es posible gracias a la muerte como sacrificio. En la mitología china, el gigante Pan Ku da su vida para que pueda existir el mundo. Agotado por la tarea de separar el cielo y la tierra, Pan Ku se tiende a descansar y muere, y las diversas partes de su cuerpo se transforman en los múltiples rasgos de los cielos y del paisaje de la tierra.

Este relato se asemeja a un himno de la tradición india que narra el sacrificio de Purusha, un ser primordial; las partes de su cuerpo se convierten en los múltiples componentes del universo, como dioses, hombres y animales. Según los habitantes del Sahara, el mundo fue creado con los anillos de la serpiente cósmica Minia, primera creación de Dios, que fue inmolada, acontecimiento que se recuerda en la región con sacrificios de animales aún en la actualidad. En la mitología babilónica existe un drama cósmico parecido: Marduk, rey celestial, mata a la serpiente Tiamat, principio femenino del caos, divide su gigantesco cuerpo y con una de las mitades construye la bóveda celeste y con la otra la tierra sólida. En la mitología noruega, los tres dioses creadores matan a Ymir, el gigante primordial, bisexual y forman la tierra con su cuerpo, el mar con su sangre y el cielo con su cráneo.

Roy Willis (2006)

Ejemplo de oración temática

En el texto, la oración temática se encuentra explícita en la primera parte y permite al lector construir correctamente la macroestructura; toda la información posterior son microproposiciones que apoyan mediante ejemplos la idea central, de manera que se pueden omitir las macrorreglas 2 y 3. Esto es lo que ocurre en la mayoría de los textos; sin embargo, existen

otros donde la idea central no aparece escrita y es necesario hallar el elemento común a las microproposiciones, es decir, realizar una inferencia. Este es el caso de textos como:

El colibrí

En verdad, el pájaro más pequeño del mundo es el colibrí. Los colibríes pertenecen a una familia de pájaros extraordinariamente pequeños. La mayoría de los miembros de esta familia miden solo alrededor de 10 centímetros de largo, desde la cabeza hasta la punta de su cola. Su cuerpo solo mide dos centímetros y medio de largo.

Dado que los colibríes no pueden caminar sobre sus piernas tan cortas, ni sus patas tan frágiles, se han adaptado a realizar la mayoría de sus actividades volando. Por ejemplo, ellos se bañan, componen sus plumas y hasta se alimentan de insectos y del néctar de las flores, volando. Para realizar todas estas actividades mientras vuelan, los colibríes han desarrollado la habilidad de quedarse suspendidos en el aire y de volar hacia atrás como los helicópteros. No es sorprendente que quemen una cantidad extraordinaria de energía cada día.

Para acumular esta energía, ellos ingieren grandes cantidades de alimentos en comparación con su tamaño. En realidad, si tú fueras a comer la misma cantidad en relación a tu tamaño, tendrías que ingerir alrededor de 80 kilogramos de alimento diariamente. Esto representa más o menos el peso de setecientos perritos calientes.

Aquí, la macroestructura textual se deduce a partir del contenido de las microproposiciones, haciéndose necesarias las macrorreglas 2 y 3 de manera que, además de hallar el tema eje, este se haga explícito mediante una oración redactada por el lector. Para ello se deben tener en cuenta las macroproposiciones que subyacen en cada uno de los párrafos:

1. El colibrí es un animal pequeño.
2. Los colibríes realizan la mayoría de sus actividades volando por lo que consumen bastante energía.
3. Por ello requieren consumir gran cantidad de alimentos.

A partir de estas tres ideas centrales, que son a su vez macroproposiciones del párrafo que las contiene, se infiere la macroproposición de nivel global: *A pesar de su tamaño, el colibrí requiere grandes cantidades de alimento para su supervivencia*.

Se identifican entonces dos capacidades básicas que deben tenerse al momento de buscar la macroestructura textual: 1. La realización de inferencias y 2. La competencia requerida para expresar coherentemente una idea a través de la escritura. Sin embargo, es frecuente encontrar en los estudiantes dificultades importantes a este nivel; para muchos, el proceso de lectura inferencial y posteriormente, de escritura a partir de las inferencias realizadas, es un ejercicio complejo. Se les dificulta hallar características comunes entre enunciados y a la hora de redactar la macroproposición, la confunden con una frase a manera de título.

El concepto de macroestructura se refiere directamente al de idea principal, un tema que funciona como columna vertebral del texto, pero implica también otras herramientas textuales como la titulación y las palabras clave. A continuación se exponen estos conceptos y su relación con la macroestructura.

Idea principal: determina la macroestructura textual. Es una macroproposición alrededor de la cual se organiza la información del texto; cada párrafo contiene una idea central o macroproposición 2 que apoya el tema eje. En ocasiones, la idea central se encuentra explícita en el texto y solo es necesario definir, cuál de las oraciones abarca a las demás, es decir, cuál de ellas es una macroproposición y cuáles microproposiciones. En otros casos, no aparece ningún enunciado que abarque la idea central, de manera que debe derivarse de las microproposiciones. La idea principal, como su nombre lo indica, debe ser enunciada siempre en forma de oración, es decir, debe tener un sentido completo que abarque todo lo que el autor quiere expresar.

Titulación: siguiendo a Calsamiglia y Tusón (1999:97), *"los enunciados que funcionan en esta posición están tratados de forma especial desde el punto de vista tipográfico y tienen una función catafórica, de adelantar el contenido del texto"*, generalmente se redactan como frases que anteceden el contenido global o macroestructura y tienen como función llamar la atención del lector acerca del tema puntual del que se va a tratar, como antesala al texto, por eso ha de ser corto y llamativo. A diferencia de la idea principal, el título no constituye la macroestructura en tanto que carece de la información necesaria para dar cuenta de la totalidad del texto, no

tiene la misma carga semántica de la macroproposición. Existen pocas excepciones a esta generalidad, el título puede ser también la idea central y estar redactado como oración, en las ocasiones donde se requiere para llamar la atención del lector sobre el aspecto particular del texto; esto ocurre generalmente en los titulares de prensa donde, por la estructura textual del texto informativo, se debe colocar la información más relevante en un lugar de fácil ubicación, es decir, al principio del texto: en el título.

Palabras clave: identificar la macroestructura textual implica reconocer cuáles son las microproposiciones sobre las cuales está sustentada; las palabras clave constituyen un mecanismo para abordar el tema central del texto, a partir de ellas puede ubicarse aquello que el autor desea tratar. Esta herramienta es usada frecuentemente en los *abstract* de artículos científicos, de manera que pueda ubicarse fácilmente el tema a tratar.

El concepto de macroestructura textual incide directamente en las prácticas de comprensión lectora, para sintetizar y organizar la información, es necesario conocer los mecanismos que hacen posible la construcción de discursos coherentes, que sigan una línea temática con diferentes niveles de especificidad, siguiendo a Martínez (2002:29), *"la toma de conciencia de que todo texto obedece a un plan de acción, resultado de una selección y una ordenación de ideas, y que va a ser desarrollado a través del texto, es uno de los aspectos más importantes en el proceso de comprensión"*.

4.4.1 Ejercicios de idea principal

Un lector estratégico busca las pistas que le permitan ubicar las ideas principales para comprender mejor la totalidad del texto. Como se trata de un proceso, se abordan las habilidades requeridas a través de la ejercitación desde lo básico. De allí que iniciamos, con base en las macrorreglas propuestas por Van Dijk(1978), haciendo que los estudiantes inicien con el proceso de inferir elementos comunes entre enunciados para sintetizar la información, posteriormente eliminen datos no relevantes y luego agrupen las ideas del texto en categorías; lo anterior se trabaja con textos que contienen oración temática o idea central explícita, de donde se concibe la síntesis y la generalización como procesos inferenciales. Luego, se proponen ejercicios donde los textos se enuncian alrededor de una macroproposición no explícita, de manera que se usen las habilidades de generalización y síntesis, y se construya la idea central. Para ayudar en esta última tarea, se integran algunos conceptos sintácticos que guíen en la escritura ordenada de la macroproposición a partir del hallazgo del sujeto

(¿de quién se habla?) predicado (¿qué se dice de él?). Como se ve, el trabajo es sistemático, divide las operaciones mentales de clasificar, generalizar y sintetizar, iniciando con preguntas cortas y sencillas; a medida que avanza el ejercicio, los textos se hacen más largos y complejos, para terminar con el análisis de una estructura textual que requiere aplicar las habilidades ejercitadas en un conjunto indivisible, por ello, durante la instrucción se le recuerda permanentemente al estudiante la necesidad de tener en cuenta las habilidades requeridas en el ejercicio anterior, para aplicarlas en los talleres posteriores.

Las preguntas que intentan activar procesos de generalización, parten de la observación de datos comunes en palabras que pertenecen al mismo campo semántico, a partir de las cuales se le pide al estudiante que las relacione entre sí y las agrupe en un término que dé cuenta de sus semejanzas. Lo que se quiere lograr es que el estudiante no solo encuentre elementos semejantes sino también que defina sin divagaciones. Posteriormente, las palabras pasan a ser oraciones donde se busca la idea central; para ello, es necesario eliminar la información no relevante y, nuevamente, expresar de forma clara la síntesis de la oración. Una vez adquiridas las habilidades de generalización, síntesis y construcción en palabras y oraciones, se pasa al párrafo, donde deben identificar la macroproposición que actúa como macroestructura del párrafo, a partir de las microproposiciones que la sostienen, de esta forma el estudiante se hace consciente de la relación que existe entre las operaciones mentales de clasificar, generalizar, sintetizar, y el hallazgo de la macroestructura textual. Posteriormente, se plantean ejercicios de textos con idea central implícita donde el estudiante debe retomar lo estudiado hasta el momento, para identificar el elemento común entre las oraciones del texto, desechar la información no relevante y construir la macroproposición de manera clara.

Al final de cada ejercicio se realiza la puesta en común, que tiene como objetivo principal abrir el espacio a procesos metacognitivos desde donde cada estudiante dé las razones que lo llevaron a la solución del problema y se hagan explícitos los errores, tanto en la elaboración de la respuesta como en los pasos que se siguieron para llegar a ella. Finalmente, el ejercicio es proyectado hacia la aplicación de estas mismas estrategias al abordar los textos académicos propuestos dentro de la carrera, involucrando una lectura propia, extraclase, de un texto sugerido por algún profesor particular.

TALLER DE INFERENCIAS MACROESTRUCTURALES

I. EJERCICIOS DE IDEA PRINCIPAL

PREVIO

El autor de un texto necesita, ante todo, cumplir con unos propósitos particulares; una de las herramientas que utiliza para lograrlo es darle más importancia a unas ideas sobre las otras, de manera que en todo texto existen unas palabras, frases y oraciones donde se expresan las ideas más relevantes. Un lector estratégico busca las pistas que le permitan ubicar esas ideas principales para comprender mejor la totalidad del texto. Como se trata de un proceso, abordaremos las habilidades requeridas a través de la ejercitación desde las operaciones más básicas.

CLAVE

El fundamento para inferir ideas principales es la habilidad de clasificar ideas en categorías; para hacerlo, se comparan las palabras entre sí agrupándolas en un término que exprese sus semejanzas y las integre en un solo conjunto:

Algodón | Nylon | Lycra | Seda | Rayón | Lana

Las palabras anteriores se pueden agrupar en un conjunto llamado:

a) tipos de fibra
b) plantas
c) materias primas
d) fibras sintéticas

Observe que todas las palabras tienen un rasgo común; se refieren a materiales con los que se elaboran telas, algunas de ellas vienen de elementos naturales como la lana de oveja y el algodón, sin embargo, otras son elaboradas por el ser humano como el nylon y la lycra; debido a que no todas las palabras comparten el rasgo común de ser fibras artificiales, descartamos la opción d) como posible respuesta. Del mismo modo, solo el algodón es una planta por lo que separamos también la opción b), finalmente, las materias primas se refieren a materiales extraídos directamente de la naturaleza, rasgo que solo agrupa la lana, el algodón y la seda. La respuesta entonces es a) tipos de fibra.

EJERCICIO 1

1. Encuentre la idea principal que agrupa a las siguientes palabras:

a) estudio
b) investigación
c) científicos
d) libro

2. Encuentre la idea principal que agrupa a las siguientes palabras:

3. En la siguiente lista de palabras se nombran algunas enfermedades infecciosas (transmitidas a través de virus) y otras degenerativas (generan daños progresivos en el cuerpo). Clasifíquelas formando dos grupos según el tipo de enfermedad:

- Alzheimer
- Gripe
- Cólicos
- Rabia
- Enfermedad de Batten
- Dengue
- Hipertensión
- Parkinson
- Ataxia de Friedreich
- Clinodactilia
- Tuberculosis
- Sarampión.

4. Las siguientes palabras tienen una característica particular que las encierra en una sola categoría. ¿Cuál es esa idea?

- medir
- tabular
- recolectar

- consultar
- concluir
- exponer
- analizar
- socializar
- escribir

5. Establezca tres subgrupos de acuerdo con las características particulares que puedan compartir algunas de las palabras entre sí:

Criterio de agrupación (categoría)	Palabras		
	CONSULTAR		
		ESCRIBIR	
Fin de la investigación			

6. Encuentre la idea central que agrupa los siguientes enunciados.

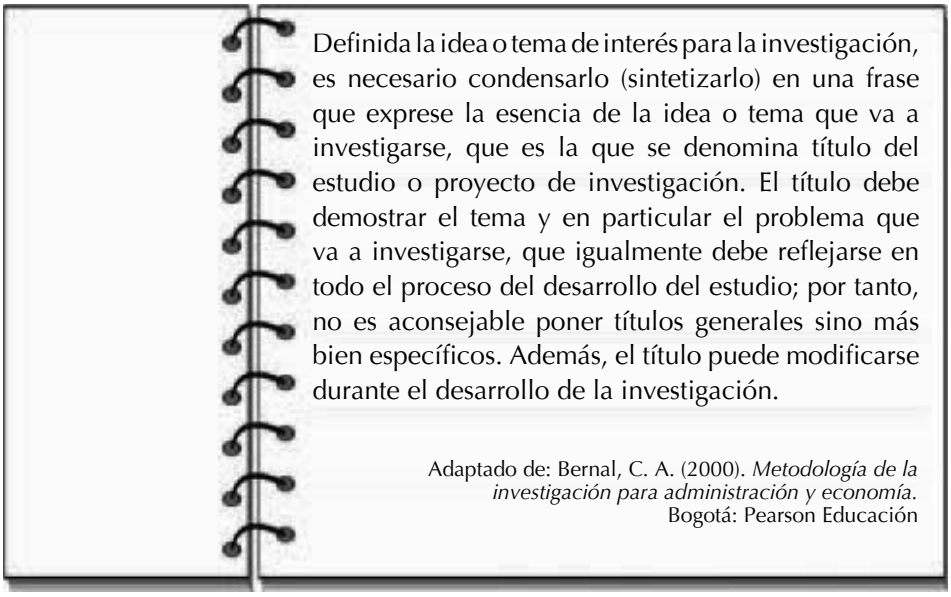
- La investigación es una acción universitaria por excelencia, condición sin la cual no hay progreso académico.
- La investigación participativa es, por definición, el instrumento mediante el cual se desarrolla una disciplina científica.
- Investigación acción participativa y producción de conocimientos son términos fundamentales de la actividad universitaria.
- La pretensión de romper con las barreras que impone el subdesarrollo debe pasar primero por desarrollar en las universidades la investigación acción participativa.

Tomado de: Murcia, Jorge. (1992) *Investigar para cambiar, un enfoque sobre investigación acción participante.* Bogotá: Magisterio. p. 70

CLAVE

A veces las ideas más importantes de un párrafo se encuentran de forma explícita. Cada uno de ellos contiene otras oraciones que sustentan y/o

amplían la idea central pero que no son esenciales para comprender la idea general del texto y son llamadas ideas secundarias. El lector estratégico sabe reconocer la oración más importante del párrafo utilizando el mecanismo de la generalización y dejando de lado, por ahora, la información accesoria.



Definida la idea o tema de interés para la investigación, es necesario condensarlo (sintetizarlo) en una frase que exprese la esencia de la idea o tema que va a investigarse, que es la que se denomina título del estudio o proyecto de investigación. El título debe demostrar el tema y en particular el problema que va a investigarse, que igualmente debe reflejarse en todo el proceso del desarrollo del estudio; por tanto, no es aconsejable poner títulos generales sino más bien específicos. Además, el título puede modificarse durante el desarrollo de la investigación.

Adaptado de: Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía.* Bogotá: Pearson Educación

1. ¿Cuál es la idea más importante del texto anterior?

Para responder esta pregunta es necesario identificar primero de qué o quién se está hablando: *El título de la investigación*.

Luego se identifica qué se está diciendo al respecto:
- Condensa el tema de interés para la investigación.
- Debe demostrar el tema y el problema que va a investigarse.
- No es aconsejable poner títulos generales.
- El título puede modificarse durante el desarrollo de la investigación.

¿Qué idea agrupa la información anterior? ¿Cuáles pertenecen al subconjunto?

Las dos primeras oraciones expresan la misma idea, las dos últimas son aclaraciones al margen que apoyan la idea central, es decir, pertenecen al subgrupo. De allí que la idea más importante del texto es:

El título de la investigación sintetiza el tema que va a investigarse.

EJERCICIO 2

Para que una idea sea objeto de investigación, en debe convertirse en problema de investigación. Ahora, investigación, problema es todo aquello que se convierte en objeto de reflexión y sobre el cual se percibe la necesidad de conocer y, por tanto, de estudiar. En este sentido, problema no es algo disfuncional, molesto o negativo, sino todo aquello que incite a ser conocido, pero teniendo en cuenta que su solución sea útil, una respuesta que resuelve algo práctico o teórico.

Adaptado de: Bernal, C. A. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*.Bogotá: Pearson Educación.

1. ¿De quién o qué se está hablando?

a) Una idea
b) La investigación
c) El conocimiento
d) Problema de investigación

2. ¿Qué se dice al respecto?

a) Percibe la necesidad de conocer.
b) Es todo aquello que se convierte en objeto de reflexión.
c) No es algo disfuncional, molesto o negativo.
d) Su solución debe ser útil, debe resolver algo práctico o teórico.

3. La idea central del texto anterior es:

a) Para que una idea sea objeto de investigación, debe convertirse en problema de *investigación*.
b) Problema no es algo disfuncional, molesto o negativo, sino todo aquello que incite a ser conocido.
c) Problema es todo aquello que se convierte en objeto de reflexión.
d) Una respuesta que resuelve algo práctico o teórico.

Durante mucho tiempo el laboratorio fue considerado por excelencia como el lugar de la investigación: allí es posible aislar los sujetos de su medio, controlar las variables, limitar las influencias de los factores parásitos, reducir la situación estudiada a algunos factores controlables (Van der Maren, 1987b:10). Pero cuando se trata de un ser viviente, los datos del problema se modifican porque no se puede aislarlo de su medio, que es su vida misma. Los experimentadores pueden neutralizar las coacciones exteriores, aislando los sujetos de su medio habitual, asegurándose que su comportamiento no tendrá ninguna influencia sobre su vida fuera del laboratorio. No obstante, en el momento en que el

investigador logra alcanzar este objetivo, la situación observada es falsa: a fuerza de querer eliminar los sesgos, simplemente se elimina la vida (Becker, 1970b:46). Ya no es lo mismo cuando una persona es interrogada en su medio, porque sus ideas no serán gratuitas, las planteará delante de otras personas que las toman en serio y que podrán discutir su valor. Sus opiniones tendrán repercusión en la dinámica de los acontecimientos y obrará en consecuencia. De este modo, si viene es posible atenuar los sesgos con un gran rigor metodológico, es imposible eliminarlos: buscar absolutamente su neutralización puede conducir a transformar ipso facto la situación estudiada.

Tomado de Deslauriers J. (2005): *Investigación cualitativa. Guía práctica.* Pereira: Papiro. p. 13

¿Cuál es la idea central del párrafo anterior?

CLAVE

Cuando el escritor construye su texto, organiza la información global que desea expresar en párrafos, cada uno de los cuales desarrolla una idea local en torno al tema central del texto, es decir, los párrafos se dividen según su idea principal. Observe con atención el ejemplo:

Separe los párrafos del siguiente texto:

La palabra hipótesis deriva de *hipo* = bajo, y *thesis* = posición, situación; es el ensayo de explicación de ciertos hechos, la supuesta relación que existe entre ellos (lo que está en la base, abajo de una situación dada que trata de explicarse). Las hipótesis son la médula no solo de la práctica de la investigación científica, para la que constituyen el instrumento principal. En el simbolismo de la lógica formal, las hipótesis son afirmaciones del tipo "Si A,B,C,… entonces X", es decir, que dada la veracidad o exactitud de determinadas propuestas definidas, se sigue necesaria y automáticamente un fenómeno, efecto o cambio particular. Así pues, una hipótesis es una afirmación acerca de la dirección de la *causalidad.* Las hipótesis pueden también ser las generalizaciones-derivaciones de la teoría probada-verificada de experimentos, y construir de esa manera la base para la construcción de teorías más amplias, ya que a su vez pueden utilizarse para hacer otras predicciones, diferentes y comprobables.

Adaptado de: Ortiz, Frida y García, María. (2006). *Metodología de la investigación, el proceso y sus técnicas.* México, Limusa. p 60

El texto inicia explicando el concepto de hipótesis desde su etimología, luego amplía el concepto desde la lógica formal y finalmente la posibilidad de dar hipótesis formuladas desde la experimentación. Estas son las tres ideas clave que desarrolla el texto y determinan su organización en tres párrafos. Entonces la respuesta es:

> La palabra hipótesis deriva de *hipo* = bajo, y *thesis*= posición, situación; es el ensayo de explicación de ciertos hechos, la supuesta relación que existe entre ellos (lo que está en la base, abajo de una situación dada que trata de explicarse).
>
> Las hipótesis son la médula no solo de la práctica de la investigación científica, para la que constituyen el instrumento principal. En el simbolismo de la lógica formal, las hipótesis son afirmaciones del tipo "Si A,B,C,…entonces X", es decir, que dada la veracidad o exactitud de determinadas propuestas definidas, se sigue necesaria y automáticamente un fenómeno, efecto o cambio particular. Así pues, una hipótesis es una afirmación acerca de la dirección de la *causalidad*.
>
> Las hipótesis pueden también ser las generalizaciones-derivaciones de la teoría probada-verificada de experimentos, y construir de esa manera la base para la construcción de teorías más amplias, ya que a su vez pueden utilizarse para hacer otras predicciones, diferentes y comprobables.

EJERCICIO 3

1. En el siguiente texto se desarrollan cuatro ideas principales, cada una de ellas está sustentada por ideas secundarias con las que forman cuatro párrafos diferentes; lea tratando de identificar esas ideas principales:

Investigación acción participativa

Uno de los creadores de este modelo de investigación es el norteamericano KurtReviu. También ocupa un lugar destacado el brasileño Paulo Freire que, en desarrollo de su propuesta de educación liberadora se convirtió en uno de los adalides de la investigación acción participativa, igualmente; el colombiano Orlando Fals Borda, en muchas de sus investigaciones ha privilegiado el valor del saber popular y del sentido común en contravía con los métodos tradicionales de investigación. A pesar de la controversia que la investigación acción participativa ha generado, no puede negarse que ha permitido modificar el papel tradicional del investigador que se convierte aquí en el intérprete de los problemas del grupo ya que tiene la posibilidad

de aclarar los temas, de señalar posiciones y contradicciones, así como de describir nuevos problemas. En este sentido, y desde este enfoque, el conocimiento científico no es neutral ni pueden equipararse las ciencias sociales con las naturales. Y con la introducción del concepto de compromiso, se da lugar a afirmar que la ciencia tiene, también, una esencia valorativa. En la investigación acción participativa, son aspectos fundamentales la participación y el compromiso; se concibe la participación como el tomar o el tener parte de algo asociado con los conceptos de cooperar, colaborar, intervenir, introducirse. Aquí la participación espontánea y natural debe llevar a una participación objetiva y estratégica que se convierta en el punto de llegada del proceso. De otra parte, la participación exige de quienes están involucrados en ella un constante intercambio de comunicación de conocimientos y experiencias, así como decisión y responsabilidad en el proceso. Esto es, actuar deliberada y organizadamente.

Adaptado de Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación.* Bogotá: Panamericana. p. 40

2. Utilice barras diagonales para dividir el texto en los cuatro párrafos que contiene.

3. Escriba la idea principal de cada párrafo

CLAVE

A menudo los textos hacen referencia a ideas que no aparecen explícitas. El reconocimiento de las ideas implícitas tiene una gran importancia a la hora de interpretar un texto, es decir, de captar todo el sentido que el autor pretende transmitir, para ello es necesario deducirla entre líneas, es decir, inferirla.

Las adivinanzas son un buen ejemplo de la capacidad para realizar inferencias porque entregan varias pistas, pero no dejan explícita la respuesta, gracias a la información que otorgan es posible inferirla:

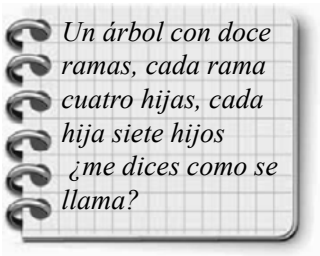
La respuesta a esta adivinanza se obtiene observando las pistas del texto:

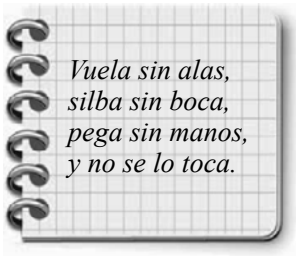
1. Tiene dos piernas, 2. No anda, 3. El ser humano no sale a la calle sin ellos.

La respuesta es: *Los pantalones*.

EJERCICIO 4

1. Utilice las pistas del texto para hallar la respuesta a las siguientes adivinanzas:





En la mayoría de los textos sucede lo mismo que en las adivinanzas: es posible hallar una idea implícita a partir de las pistas que ofrece.

2. Complete la clave y la inferencia siguiendo el ejemplo del primer caso:

AFIRMACIÓN	CLAVE	INFERENCIA
Carlos no tiene trabajo y le ha sido imposible ir a pagar los servicios.	Juan no tiene trabajo. Juan no ha pagado los servicios.	Juan no tiene dinero.
Carlos andaba en traje de baño y flotador.		
Carlos pasó por el frente de una casa y leyó un letrero, se acercó para mirar hacia el interior a través de la ventana; anotó un número telefónico y llamó a preguntar el precio.		
Carlos llegó al hospital, el hueso del brazo había perdido la continuidad de su forma, gritaba cuando le tocaban el brazo y no podía moverlo.		

CLAVE

En ocasiones los párrafos no contienen una oración temática que actúe como la idea principal, sino que se componen de numerosas ideas secundarias; en este caso, para hallar la idea central es necesario inferir la información común expresada en las oraciones del párrafo:

> El investigador puede proporcionar un cuestionario directamente a los que responden. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos. Otra opción que tiene es aplicar el cuestionario por entrevista personal, haciéndole las preguntas al encuestado y anotando las respuestas (normalmente se tienen varios entrevistadores). Otros investigadores prefieren encuestar por entrevista telefónica, o bien enviar la encuesta por correo electrónico o servicio de mensajería.

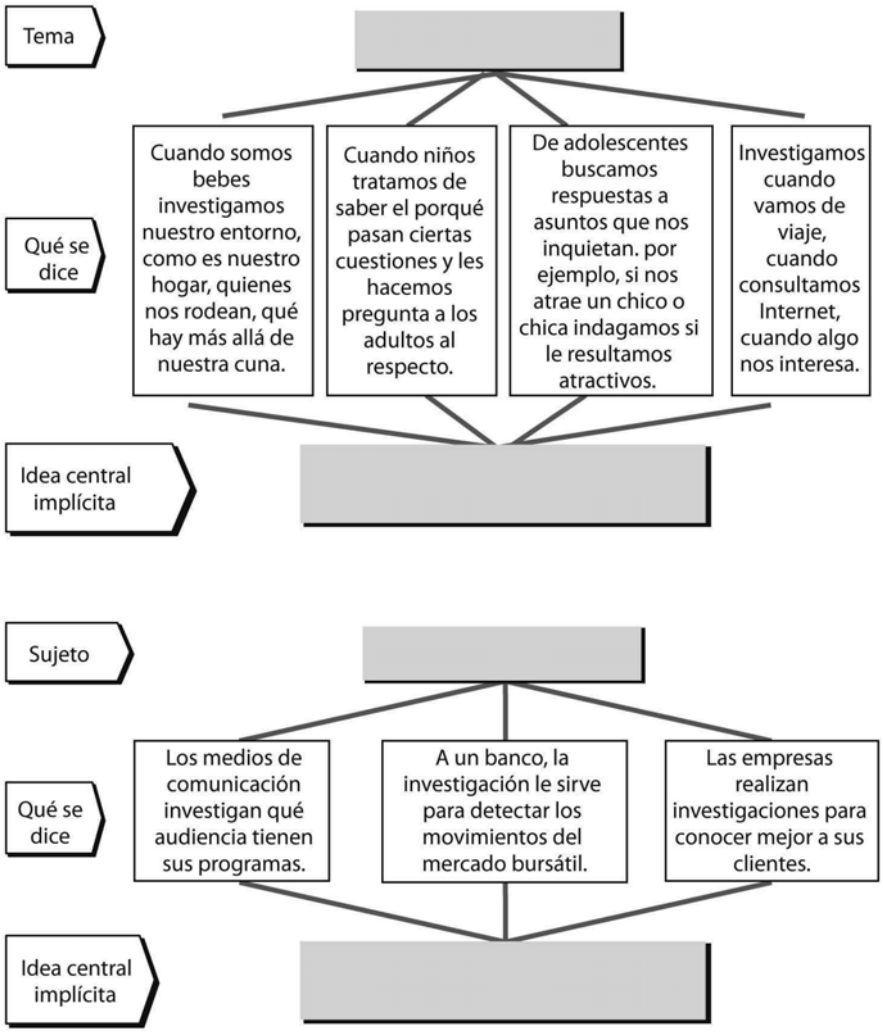
El texto contiene las posibilidades que tienen los investigadores para recolectar los datos que requiere en su estudio, de tal manera que, para hallar la idea central implícita solo se requiere agrupar la información en una sola oración sin olvidar mencionar el sujeto del cual se está hablando:

Idea central : los investigadores utilizan varias técnicas de recolección de información.

El mismo análisis se representa de la siguiente manera:

EJERCICIO 5

1. Identifique el sujeto y la idea central implícita de los textos cuyos esquemas se presentan a continuación:



Adaptado de: Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Bautista, Pilar. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill. p. XVI y XVII

2. Lea con atención el siguiente texto y responda:

> La estructura del ADN de animales y el ser humano, los aviones, materiales para construir grandes edificios, las naves espaciales y equipos que viajaron al espacio y aterrizaron en la luna y el planeta Marte, los automóviles, las civilizaciones de nuestro pasado, la existencia de los dinosaurios, el rayo láser, los medicamentos y vacunas que combaten ciertas enfermedades, gran cantidad de los juguetes que has utilizado e incluso utensilios de cocina, conocer lo que sucede en nuestras mentes y relaciones con los demás, de rendimiento de los atletas en todos los deportes y la comprensión de los fenómenos sociales (solo por mencionar algunos casos), son producto de la investigación científica.

Adaptado de: Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Bautista, Pilar. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill. p. XVI y XVII

¿Cuál es la idea central del texto anterior?

a) Todo lo que pasa en el mundo es producto de la investigación científica.
b) La investigación científica ha permitido infinidad de descubrimientos e inventos.
c) El ser humano ha realizado muchos descubrimientos.
d) La investigación científica sirve para desarrollar inventos.

3. Lea con atención el siguiente texto y redacte la idea principal:

Introducción

¿Por qué es útil y necesario estudiar metodología de la investigación? Esta es una de las preguntas que tienen en mente los jóvenes universitarios. Y poseen toda la razón en cuestionarse sobre la utilidad y la necesidad de conocer los métodos y las técnicas para investigar.

En todas las carreras, licenciaturas, estudios profesionales, posgrados y especialidades de cualquier tipo, los alumnos deben cursar varias asignaturas o materias de metodología de la investigación (con distintos nombres o títulos, pero que abarcan contenidos similares). Ya sea que vayan a estudiar medicina, psicología, derecho, ciencias de la comunicación, educación, alguna rama de la ingeniería contabilidad, comercio internacional o cualquier licenciatura; tendrán que estar bien preparados para iniciar los cursos en

materia de investigación. Además, podrán realizar mejores trabajos y tareas en las demás materias que cursen en sus estudios; se desenvolverán mejor en sus búsquedas a través de internet y podrán resolver con mayor rapidez y certeza los problemas que se les presenten.

Adaptado de Hernández, R.; Fernández, C. y Bautista, P. (2007). *Fundamentos de Administración*. Madrid:McGraw-Hill. p. VI

ESCUCHÉMONOS

4. ¿Qué estrategias recomendaría para hallar la idea principal de cualquier texto?

5. ¿Cree que su habilidad para resolver este tipo de ejercicios ha mejorado?

PROYECTEMOS

6. Tome uno de los textos que debe estudiar para las asignaturas de este semestre y escriba al margen las macroproposiciones de cada párrafo.

4.4.2 Ejercicios de titulación

Los lectores estratégicos reconocen en el título de un texto expositivo o argumentativo la clave para inferir el contenido global; fijarse cuidadosamente en el título ayuda a la comprensión en tanto que en él se condensa la idea principal, centra el texto en un tema delimitado y genera las expectativas necesarias para que el lector articule lo que conoce (presaberes) con lo que va a conocer, operación que influye en la calidad de la comprensión, tanto a nivel local como global.

Los ejercicios buscan centrar la atención del lector en el tema del texto a partir de la pregunta ¿de qué se trata? La respuesta no se establece como una oración con sentido completo, ya que esta sería la macroproposición a partir de la cual se fija la macroestructura textual, sino que por el contrario, se construye como una frase cuyo contenido determina el aspecto más relevante del texto. Al principio, se lleva al estudiante en un recorrido por las ideas que suceden en la mente cuando se intenta definir el tema de un texto, partiendo de enunciados particulares para llegar a la generalización de estos. Luego, se le permite la ayuda con posibilidades de respuesta desde donde el estudiante elige la más adecuada; finalmente, queda el espacio para que él por sí mismo defina el tema o título para cada texto.

Mediante las pistas que se otorgan en cada ejercicio, se pretende que el estudiante defina adecuadamente la forma como ha de redactar el título, se enfatiza en aspectos como la precisión, la brevedad, el carácter fraseológico en oposición al oracional de la idea central y la generalización que da cuenta del texto en su totalidad. El objetivo es que el estudiante defina de forma precisa y acertada el tema central del texto mediante la inferencia que permiten las pistas textuales.

Dentro de la mediación se plantean estrategias de socialización y crítica sobre las producciones de los compañeros, de manera que se hagan conscientes de sus propias fortalezas y dificultades a la hora de identificar el tema textual y la forma como lo expresan a través del texto escrito. Se proyecta a la vida académica cotidiana al proponer el ejercicio redacción de títulos y subtítulos para un texto específico que esté siendo abordado dentro de sus clases regulares.

TALLER DE INFERENCIAS MACROESTRUCTURALES

II. EJERCICIOS DE TITULACIÓN

PREVIO

Los lectores estratégicos reconocen en el título de un texto expositivo o argumentativo la clave para inferir el contenido global; fijarse cuidadosamente en el título ayuda a la comprensión en tanto que en él se condensa la idea principal, centra el texto en un tema delimitado y genera las expectativas necesarias para que el lector articule lo que conoce (presaberes) con lo que va a conocer, operación que influye en la calidad de la comprensión tanto a nivel local como global.

CLAVE

Para titular los siguientes párrafos, el autor leyó completamente el texto del que hacen parte y luego leyó de nuevo deteniéndose en cada párrafo para responder *¿de qué se trata lo leído?* La respuesta a esa pregunta constituye el tema y se redacta en forma de una frase, es decir, una cadena de palabras sin verbo conjugado. Es útil tener en cuenta que los títulos tienden a ser breves y que deben reunir en la categoría más precisa el contenido de cada párrafo:

.....

(Espacio para el título)

En el siglo X (Dinastía Ming) el emperador Xuangzong estableció las reglas para elegir a las concubinas de primer rango entre las 3000 que habitaban en su harén. Tras ser perfumadas, maquilladas y ataviadas con un velo traslúcido, el eunuco principal conducía a las candidatas hasta la alcoba del soberano, quien se encargaba de valorar sus "habilidades".

Las mesas exhibían los colores de salsas y platos que armonizaban los cinco sabores propuestos por Confucio como base del arte culinario: agrio, dulce, salado, amargo y picante. El plato estelar era la sopa de nido de golondrina, hecha a base del gluten con que esas aves fabrican su lecho.

Los más adinerados tenían acceso a una gran variedad de objetos ostentosos como joyas, carruajes y ropa fina, por lo que comenzaron a surgir en la ciudad múltiples tiendas de artesanos que satisfacían esas "necesidades".

Cohnen, F. (2009). *La ciudad prohibida*. En Revista Muy Interesante. Año 24 N°281. p.40.

Párrafo 1: La elección de concubinas en la dinastía Ming

Párrafo 2: La culinaria en la corte de Xuangzong

Párrafo 3: LOS LUJOS DE LAS CLASES ALTAS EN LA DINASTÍA MING

Posteriormente, el autor elaboró un título general para el texto, sintetizando los títulos inferidos anteriormente. Para hacerlo, ensayó, descartó y eligió una categoría que agrupara los títulos asignados a los párrafos:

A) La dinastía Ming: los 3 párrafos hablan sobre esa dinastía, pero se concentran en una parte de ella: la Corte.

B) La Corte en la dinastía Ming: aunque es más específico que el anterior, falta que el título exprese qué aspecto se expone sobre la Corte en la dinastía Ming.

C) Cultura en la Corte de la dinastía Ming: los tópicos que aborda cada párrafo pueden estar incluidos en la categoría "cultura", pero es posible encontrar un conjunto menos amplio, más preciso.

D) Placeres en la Corte de la dinastía Ming: la categoría elegida es "Placeres", porque agrupa con precisión los tópicos del primer párrafo (sexo), el segundo (gastronomía) y el tercero (lujos). ¿Existirá otra categoría más precisa para esos tópicos? Como la respuesta es negativa, el título elegido es esta opción: por favor, escríbalo sobre la línea punteada como título del texto.

EJERCICIO 1

1. La siguiente lista de oraciones gira en torno a un tema común, ¿cuál es?

a)

- Realizar un autodiagnóstico.
- Trabajar con hipótesis provisionales con base en el conocimiento existente.

- Trabajar con entrevistas libres, semiestructuradas, diálogos o reuniones abiertas sobre temas acordados.
- Trabajar con técnicas de acción, interpretación de fotografías, escribir historietas o realizar pinturas sobre la realidad que estén viviendo los miembros de la comunidad.
- Utilizar observaciones directas (observación-participante, pero con explicitación de los contenidos del trabajo).

Tomado de Murcia, J. (1992). *Investigar para cambiar, un enfoque sobre investigación acción participante.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p 34.

b)

- *Hipótesis descriptivas:* suposiciones que se refieren a la existencia, la estructura, el funcionamiento, las relaciones y los cambios de ciertos objetos y fenómenos.
- *Hipótesis causales:* plantean y proponen, tentativamente, factores que constituirían la causa del hecho u objeto de investigación.
- *Hipótesis singulares:* están basadas en las distintas extensiones que, en el campo de las ciencias sociales, se refieren a un sujeto único, plenamente identificado.
- *Hipótesis universales:* cuando las hipótesis singulares pueden referirse a todos o algunos de los miembros de un colectivo.

Tomado de Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación.* Bogotá: Panamericana. p. 64

EJERCICIO 2

El autor del siguiente texto es un estudiante de pregrado próximo a obtener el título de Ingeniero de Sistemas. Las ideas y posición que defiende se originan alrededor de la realización de su trabajo de grado. Lea el texto con atención y desarrolle las consignas posteriores:

A mi consideración, el método más completo es el hipotético-deductivo, ya que en él se plantea una hipótesis que se puede analizar deductiva o inductivamente para luego comprobarla experimentalmente, es decir, que se busca que la parte teórica no pierda su sentido; por ello la teoría se relaciona posteriormente con la realidad. Una de las características de este método es que incluye otros: el inductivo o el deductivo y el experimental, que también es opcional.

La deducción tiene a su favor que sigue pasos sencillos, lógicos y obvios que permiten el descubrimiento de algo que hemos pasado por alto. En la inducción encontramos aspectos importantes para tener en cuenta al realizar una investigación, como por ejemplo, la cantidad de elementos del objeto de estudio, qué tanta información podemos extraer de estos elementos, las características comunes entre ellos, y si queremos ser más específicos, como en el caso de la inducción científica, entonces tomaremos en cuenta las causas y caracteres necesarios que se relacionan con el objeto de estudio. En la experimentación científica muchos de nuestros conocimientos nos los proporciona la experiencia y es un método que nos permite sentirnos más seguros de lo que se está haciendo. Además, admite la modificación de variables, lo cual nos da vía libre para la corrección de errores y el mejoramiento de nuestra investigación.

También podríamos agregar que, como futuros ingenieros de sistemas, aplicamos mucho este método, puesto que debemos buscar una solución de calidad, efectiva, funcional y de satisfacción a las necesidades del cliente; un ejemplo muy común en nuestra área sería la implementación de un software, donde siempre se realizan muchas pruebas.

Desafortunadamente, no en todas las investigaciones se puede aplicar este método, ya que esto depende del grado de conocimiento del investigador, el problema de investigación y los objetivos a alcanzar.

Tomado de Naranjo, S. (2008). *Entrelíneas K.* Bogotá: Voluntad. p. 47

1. Un título apropiado para el primer párrafo sería:

a) Opciones del método hipotético-deductivo.
b) La teoría y la experimentación investigativas.
c) Nociones del método hipotético-deductivo.
d) La inducción y la deducción investigativas.

2. Un título apropiado para el segundo párrafo sería:

a) La modificación de variables en investigación.
b) Ventajas del método hipotético-deductivo.
c) Pasos para la deducción.
d) La deducción en la ciencia.

3. Un título apropiado para el tercer párrafo sería:

a)Aplicaciones del método hipotético-deductivo en ingeniería de sistemas.

b)Las soluciones de calidad frente a necesidades en la ingeniería de sistemas.
c) Métodos de investigación en el campo de la ingeniería de sistemas.
d) El problema de las pruebas con *software* en ingeniería de sistemas.

4. Un título apropiado para el cuarto párrafo sería:

a) Investigaciones con método hipotético-deductivo.
b) Ventajas del método hipotético-deductivo.
c) Los conocimientos del investigador.
d) Limitaciones del método hipotético-deductivo.

5. Un título apropiado para el texto sería:

a) Para qué investigar en el campo de la tecnociencia y la informática.
b) Estrategias de investigación en Ingeniería de sistemas.
c) El mejor método de investigación en Ingeniería de sistemas.
d) El problema de los métodos de investigación científicos.

EJERCICIO 3

1. En el siguiente texto se argumenta una posición crítica frente a un tema de interés general. Titule cada párrafo antes de inferir el título general para el texto:

.....

Las hipótesis son las guías de una investigación, proporcionan orden y lógica al estudio. Son como los objetivos de un plan administrativo: "las sugerencias formuladas en la hipótesis pueden ser soluciones al (los) problema(s) de investigación. Si lo son o no, efectivamente es la tarea del estudio" (Seiltiz et al., 1980).

Las hipótesis tienen una virtud descriptiva o explicativa, según sea el caso. Cada vez que una hipótesis recibe datos, en su favor o en su contra, por el enfoque que sea, nos dice algo acerca del fenómeno al cual esté asociado o hace referencia. Si la evidencia es a favor, la información sobre el fenómeno se incrementa; y aun si la evidencia es en contra, descubrimos algo acerca del fenómeno que no sabíamos antes (Black y Champion, 1976).

La tercera virtud, sumamente deductiva, es *probar teorías,* si se aporta evidencia a favor de una. Cuando varias hipótesis de una teoría reciben evidencia en su favor, la teoría va haciéndose más sólida (fuerte); y cuanto más evidencia haya a favor de aquéllas, más evidencia habrá a favor de esta.

Las hipótesis sugieren teorías (Black y Champion, 1976). Algunas hipótesis no están asociadas con teoría alguna; pero llega a ocurrir que como resultado de la prueba de una hipótesis o su inducción, se pueda construir una teoría o las bases para esta. Lo anterior no es muy frecuente pero ha llegado a ocurrir.

Tomado de Hernández, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc GrawHill. p. 86

ESCUCHÉMONOS

4. Escriba otras 3 propuestas de *título* para el anterior texto, provenientes de sus compañeros de curso.

5 Elabore un comentario sobre cada uno de los tres anteriores títulos propuestos, juzgando por qué son o no son apropiados para el texto:

EJERCICIO 4

1. Este texto está directamente relacionado con el anterior por su proximidad temática. Téngalo en cuenta para inferir el título principal:

.....

Desde la filosofía, una hipótesis es definida como "una suposición que permite establecer relaciones entre hechos, que, de otra manera, resultarían inconexos" (Diccionario de filosofía). También se puede entender como "una proposición que describe o explicita algún campo de fenómenos en estudio" (Sabino, 1998).

En todo caso, el término tiene significados semejantes en distintas disciplinas y en todas ellas es sinónimos de proposición o suposición, posibilidad o probabilidad. Pero, como afirma Cerda, dado que suponer es sinónimo de presumir o conjeturar, la suposición es algo que está lejos de ser una verdad probada o experimentada; es apenas un juicio que hacemos sobre la base de algunos datos que tenemos acerca del objeto: "Todo aquello que puede

ser o suceder hace parte de lo posible, es decir, lo probable o variable. Aunque muy diferente, pero con aspectos comunes, lo probable es aquello que puede probar o sea experimentar sus cualidades antes de emplearlas para un fin determinado" (Cerda, 2000).

Según lo anterior, la formulación de hipótesis constituye una herramienta metodológica fundamental en la investigación de cualquier objeto o hecho en la realidad. Tanto que, en general, la investigación tiene por objeto comprobar o rechazar una hipótesis, confrontando su enunciado teórico con los hechos empíricos en la explicación de algún campo o sector de la realidad. Varios analistas expresan que la hipótesis es a la explicación lo que la teoría a la práctica. Y ya sabemos que el pensamiento teórico parte del conocimiento experimental.

En el proceso investigativo, la necesidad del empleo de hipótesis se debe al hecho de que es difícil llegar a una demostración en el primer momento así se conozcan circunstancias que indiquen que podría ser cierta o demostrable. Por eso, su formulación es el primer paso a seguir en el proceso previo a la demostración. Es mediante la verificación de la hipótesis –ya sea de forma directa o indirecta- como puede llegarse, o por lo menos acercarse, a la certeza. Es por ese camino –reuniendo en un concepto general varias hipótesis que luego de su análisis resulten comprobadas- como puede llegarse a la formulación de una teoría sobre el objeto estudiado.

Tomado de Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. pp.61-62

ESCUCHÉMONOS

2. Busque entre sus compañeros un segundo *título* igual de apropiado que el suyo para el texto.

3. Elabore una lista de las dificultades principales que se le presentaron durante el desarrollo de esta serie de ejercicios de titulación. ¿Cómo podría solucionarlas?

PROYECTEMOS

4. Aplique la estrategia de subtitulación de párrafos y titulación de textos a una de sus lecturas académicas actuales. Comente el impacto de la experiencia en su proceso de comprensión lectora.

4.4.3 Ejercicios de palabras clave

Cada vez es más común encontrar artículos publicados en revistas científicas que nos presentan resúmenes informativos o *abstracts* de trabajos investigativos y académicos en diferentes disciplinas del saber. Ahora cobra mayor importancia debido al auge de las publicaciones en línea, la circulación masiva de la información y el ritmo de vida de muchos estudiantes, ejecutivos e intelectuales, que no tienen mucho tiempo sino para abordar los *abstracts* de las publicaciones. En su redacción, el autor además debe incluir una lista de palabras claves *(keywords)* como referente de ubicación rápida para bases de datos, buscadores en línea y lecturas de consulta.

El trabajo con palabras clave se encuentra al nivel de las microproposiciones que integran y se relacionan directamente con la idea central. Al ser un mecanismo usado especialmente en artículos de revistas especializadas, los ejercicios se basan en este tipo de discursos, por lo que la búsqueda de palabras clave aparece apoyada en la superestructura textual característica de los *abstracts* de artículos científicos: tema del estudio, objetivo, método de investigación y resultados; de manera que el estudiante selecciona los términos importantes en relación con cada uno de estos elementos. El proceso inferencial se produce cuando el estudiante determina el tema central del texto a partir de la macroestructura, de manera que le es posible identificar las palabras contenidas en ella.

Dentro de los mecanismos de trabajo, se sugiere al estudiante las herramientas de generalización, observando la información general y señalando las palabras que dan cuenta de ella; eliminar las ideas secundarias, no relevantes para el tema central; seguir la superestructura mientras se observan las palabras que dan cuenta de ella; además, se abre el espacio a procesos metacomprensivos, donde el estudiante pueda dar cuenta de los pasos y las reflexiones que debió realizar para llegar a la respuesta buscada.

Dado que el nivel de escritura es un indicador de los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes, se plantea un ejercicio de redacción de un *abstract* a partir de palabras dadas, lo que se pretende es que el estudiante haga consciente la superestructura textual, ordenando la información según se le ha venido indicando, y transforme las palabras en macroproposiciones y microproposiciones capaces de contener de manera coherente y cohesiva lo que quiere expresar. Por último, se proyecta el ejercicio a la búsqueda de *abstracts* para evaluar el uso de las palabras clave, observando si se relacionan con la macroestructura textual o son conceptos aislados con respecto al tema central.

TALLER DE INFERENCIAS MACROESTRUCTURALES

III. EJERCICIOS DE PALABRAS CLAVE

PREVIO

Cada vez es más común encontrar artículos publicados en revistas científicas que nos presentan resúmenes informativos o *abstracts* de trabajos investigativos y académicos en diferentes disciplinas del saber. Ahora cobra mayor importancia debido al auge de las publicaciones en línea, la circulación masiva de la información y el ritmo de vida de muchos estudiantes, ejecutivos e intelectuales, que no tienen mucho tiempo sino para abordar los *abstracts* de las publicaciones. En su redacción, el autor además debe incluir una lista de palabras claves *(keywords)* como referente de ubicación rápida para buscadores en línea y lecturas de consulta.

CLAVE

Para extraer las palabras clave del siguiente *abstract*, el autor ha buscado los términos generales que reúnen las ideas más importantes del texto con respecto a los siguientes elementos: tema, propósito, método y resultados del trabajo que se divulga:

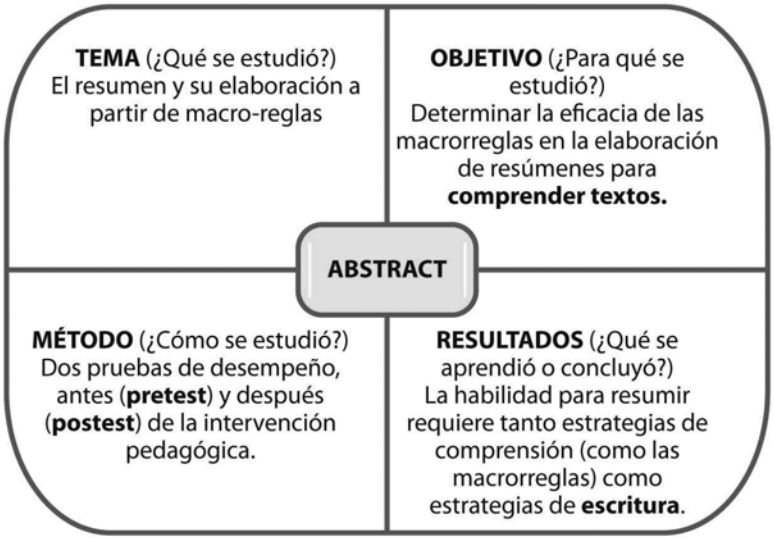
Resumen

> *Este trabajo tiene como objetivo determinar el efecto que produce un entrenamiento en el uso de macro-reglas en la elaboración de resúmenes de texto para la comprensión lectora. El corpus consistió en 150 resúmenes producidos por 75 sujetos en situación de pre y postest. La calidad de los resúmenes se analizó sobre la base de los aspectos globales, la estructura retórica y las estrategias utilizadas. Los resultados indican una mejora en la selección de las ideas más importantes que se deben incluir en un resumen y una mayor conciencia de la demanda de la tarea. Se concluye que la habilidad para resumir textos requiere de una enseñanza explícita no solo en estrategias de comprensión sino también de producción del discurso escrito.*

Palabras clave: resumen, macro-reglas, comprensión lectora, pre y postest, escritura.

Adaptado de Cisneros y Olave (2012).
Redacción y publicación de artículos científicos. Bogotá: Ecoe Ediciones

Observe que las palabras seleccionadas por el autor son aquellas que sintetizan los elementos de la estructura formal de un *abstract*:



EJERCICIO 1

Con el siguiente ***abstract,*** la investigadora Margarita Makuc, de la Universidad de Magallanes (Chile), presenta uno de sus trabajos en el campo de la comprensión de textos, a través de una revista virtual de lingüística. Léalo con atención y desarrolle las consignas posteriores:

El objetivo de este artículo es describir los procesos de comprensión de textos a partir de las teorías implícitas de un grupo de docentes. Desde un punto de vista teórico se plantea que los sujetos elaboran teorías acerca de diversos dominios de su experiencia, las que constituirían un tipo de conocimiento implícito, que estaría en la base de las decisiones y acciones de los sujetos (Dienes y Perner, 1999; Pozo, 2001; Rodrigo y Correa, 2001). Para alcanzar el objetivo señalado, se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: FocusGroupy Cuestionario de Metacomprensión. El análisis de los resultados nos permitió identificar tres tipos de teorías implícitas: lineal, interactiva y transaccional. El

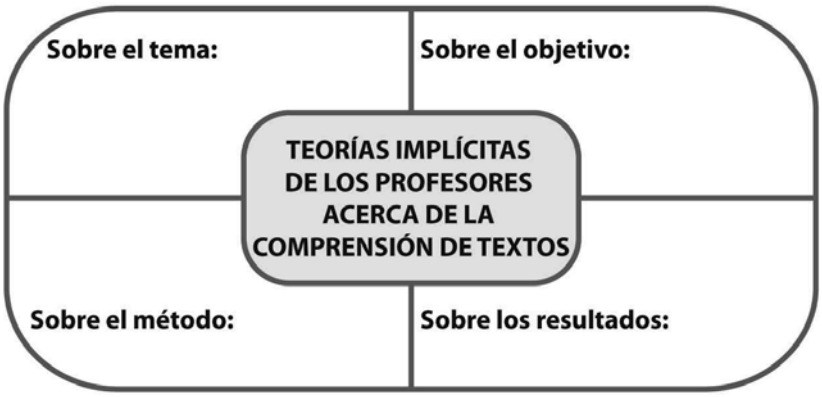
predominio de la teoría lineal en los resultados del FocusGroupy de la teoría interactiva en el Cuestionario de Metacomprensión, nos permite inferir que las teorías implícitas que orientan las acciones de los docentes varían y se adaptan a las características del contexto y a las demandas a las que se ve enfrentado, activando una teoría lineal en contextos de enseñanza, y una teoría interactiva en un contexto de lectura individual.

Tomado de Makuc, M. (2008). *Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos*. Revista Signos Vol 41, N° 68. Universidad de Magallanes, 403.

1. De la siguiente lista de términos, ¿cuáles servirían eficientemente como palabras clave?

__ Objetivo
__ Artículo
__ Metacomprensión
__ Resultados
__ Comprensión de textos
__ Teorías implícitas
__ Análisis
__ Acciones docentes
__ Adaptación al contexto
__ Experiencia
__ FocusGroup
__ Lectura

2. Ubique las palabras seleccionadas en el siguiente cuadro, según corresponda con los elementos estructurales del *abstract:*



EJERCICIO 2

El siguiente texto circula completo en Internet a través de una revista virtual enfocada en la alfabetización en los niveles medio y superior. Allí, la profesora Paula Carlino presenta una revisión del trabajo que se realiza en diferentes universidades frente al tema de la lectura y la escritura en la formación de profesionales. Lea con atención el ***abstract*** o resumen y desarrolle las consignas posteriores:

Tomado de: Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Revista Educere, investigación, Vol. 6, N° 20, 409.

Resumen

¿Alfabetización académica? ¿Un proceso tan básico en la educación superior? ¿Acaso una necesidad remedial de paliar lo que no han hecho los niveles escolares previos? ¿De nuevo alguien que propone un taller de lectura y escritura para los ingresantes? Con el fin de aquietar a la audiencia, aclararé, en primer lugar, que en mi exposición no asumo los presupuestos de estas previsibles preguntas sino que los cuestiono. Para ello, reseño las investigaciones sobre alfabetización académica señalando su poder explicativo para dar cuenta de las dificultades al leer y escribir constatadas en los estudiantes del nivel superior. Examino el potencial epistémico de la escritura, desaprovechado por nuestras casas de altos estudios, que no ofrecen el contexto necesario en el que los alumnos puedan escribir para aprender. Sintetizo luego los resultados del relevamiento que hice sobre 90 universidades australianas, canadienses y norteamericanas, en las que -contrariamente a nuestras instituciones- se han implementado diversos sistemas para alfabetizar académicamente a sus estudiantes. Al final, concluyo delineando los cambios institucionales y curriculares que precisaría nuestra educación superior para hacerse cargo de transmitir la cultura escrita intrínseca a las carreras que enseña.

1. De la siguiente lista de términos, ¿cuáles cinco servirían eficientemente como palabras clave?

__ Dificultades en lectura y escritura
__ Cultura intrínseca
__ Alumnos
__ Alfabetización universitaria

__ Reseña de investigaciones
__ Educación
__ Universidades canadienses
__ Escribir para aprender
__ Cambios curriculares

2. Ubique las palabras seleccionadas en el siguiente cuadro, según corresponda con los elementos estructurales del *abstract:*

ESCUCHÉMONOS

3. ¿Acertó totalmente en las respuestas del ejercicio? Si su respuesta es negativa, elabore una lista de los errores cometidos.

EJERCICIO 3

En 2004, la revista médica en línea del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) publicó un artículo titulado: *Aptitud en la comprensión lectora de trabajos de investigación clínica en residentes de cirugía general*. Lea con atención el *abstract* o resumen del artículo y desarrolle las consignas posteriores:

1. Tache la información menos importante del texto: detalles, ejemplos, ideas reiteradas o repetidas.

El propósito fue construir y validar un instrumento de medición para estimar el grado de desarrollo de lectura crítica en los médicos residentes de cirugía general. Se construyó y validó un instrumento de ocho resúmenes y 90 enunciados con los indicadores interpretar, enjuiciar y proponer. Participaron 30 residentes de la delegación en Puebla del IMSS.

En las puntuaciones globales no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos por año de especialidad; sin embargo, al comparar los grupos por cada indicador, los de segundo y tercer año mostraron diferencia estadísticamente significativa en el indicador interpretación. En general, se presentaron niveles bajos de lectura crítica de trabajos investigativos entre los residentes de los diferentes años de la especialidad de cirugía general.

Tomado de: Baeza, E. (2004). *Aptitud para la lectura crítica de trabajos de investigación clínica en residentes de cirugía general.* Obtenido de Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social.:http://www.imss.gob.mx/NR/rdonlyres/D24B8266-9D8F-4C3D-975F-0E73758C927B/0/aptitud_lectura_critica.pdf

2. Seleccione cuatro términos clave de acuerdo con los elementos estructurales del abstract:

3. Compare sus respuestas con un compañero y discuta su validez. Si decide modificar algo, escriba las razones por las cuales decidió hacerlo.

4. A continuación encontrará dos abstracts que necesitan incluir sus respectivas palabras clave para ser publicados. Infiera cuatro términos para cada abstract y escríbalos sobre la línea al final de cada texto:

ANTICONCEPCIÓN: ¿CUÁL MÉTODO SELECCIONAR?

Este artículo presenta algunas evidencias e hipótesis referidas al impacto de la disolución conyugal en la organización familiar y en el curso de vida individual. El trabajo presenta parte de los resultados de una investigación cualitativa realizada en 1999. La misma se centra en el análisis de la situación y de las trayectorias individuales y familiares de mujeres pertenecientes a sectores medios del Área Metropolitana de Buenos Aires que pasaron por la disolución conyugal, y tuvieron a su cargo hijos menores de 15 años. El marco del análisis es el enfoque de Estrategias Familiares de Vida, proveniente de la socio-demografía. Los casos estudiados revelan que las mujeres que alcanzan un mayor nivel de autonomía son las que logran finalmente conformar un hogar monoparental y mantenerlo en el mediano plazo; de lo contrario, buscan salidas alternativas, entre las que se encuentra la residencia junto a otros parientes. Pero aún así, la crianza y el bienestar de sus hijos siguen dependiendo en gran medida de su esfuerzo personal y cotidiano. Ello se da en un contexto en el que se ve reducido el margen de maniobra de las familias de sectores medios, y en el que se observa una falta de políticas específicas por parte del Estado para dar respuesta a sus demandas particulares.

Palabras clave: _____

Tomado de: Street, M. C. (2004). *Disolución conyugal, organización familiar y condiciones de vida. Aportes para su comprensión.* Obtenido de Revista Argentina de sociología, N° 2: http//dianet.uniriojases/servlet/articulo?codigo=2341284

Resumen

Antecedentes: las mujeres que desean usar un método anticonceptivo deben recibir información que les permita seleccionar el más conveniente y usarlo de manera efectiva.

Objetivo: aportar información válida y guías al personal de la salud sobre el uso de los métodos anticonceptivos.

Metodología: revisión bibliográfica sistematizada de la eficacia, efectividad y costo-efectividad de los métodos anticonceptivos disponibles en Colombia y de la adherencia a los mismos. Con base en ella, se presenta una propuesta de guía para la selección del método más conveniente, dirigida a mujeres sin condiciones médicas que contraindiquen su uso.

Resultados: los anticonceptivos reversibles de larga acción actualmente disponibles (dispositivos intrauterinos, endoceptivos, inyectables e implantes) son más costo-efectivos que los anticonceptivos orales combinados.

Palabras clave: _____

Tomado de: Zuleta, J. J. (2008). *Anticoncepción ¿Cuál método seleccionar?* Obtenido de Revista Iatreia, Vol 21, N° 3. www.iatreia.udea.edu.co/index.php/iatreia/article/view/article/972

ESCUCHÉMONOS

5. **En parejas, realicen una búsqueda de abstracts sobre investigaciones en revistas especializadas (impresas o en línea) y evalúen, si las palabras clave incluyen la información que corresponde a los elementos estructurales estudiados (tema, objetivos, metodología y resultados).**

6. **Ajusten las palabras clave de uno de los abstracts encontrados, de acuerdo con lo aprendido en este taller.**

4.5 Taller de inferencias superestructurales

El último nivel de análisis y desarrollo de inferencias que se abordará en esta propuesta de ejercicios es el nivel superestructural. Van Dijk (1978:143) ha definido sintéticamente este concepto como *una especie de esquema al que el texto se adapta,* y que *determina el orden (la coordinación) global de las partes del texto*. Además, considera que las reglas que subyacen a la conformación de estos esquemas abstractos son convencionales, es decir, que pertenecen a la *capacidad lingüística y comunicativa general* de los hablantes de una lengua, quienes están en capacidad de inferirlas. Formalmente, la superestructura es definida como *un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en una serie de reglas convencionales* (Van Dijk, 1978:144) *logrados* –añade Martínez–*a través de los géneros discursivos y de los tipos de textos* (2002:105). De esta manera, es posible explicar que un tipo especial de distribución de las ideas en un texto se diferencie de otro en el proceso de comprensión lectora, y que los hablantes sepan reconocer –o sea posible instruirlos en ese reconocimiento– cuándo están frente a una narración, una descripción, una explicación, una argumentación y demás. También explica que el

lector intuya cómo debería continuar un texto si así se le solicita, o por lo menos, que se percate de que ciertas formas de continuarlo no parecerían adecuadas, de acuerdo con la organización precedente (Sánchez, 1995:41). Ese sistema de reconocimiento constituye un saber implícito de los hablantes de una lengua y, según Van Dijk, *debe poseer una base psicológica en forma de reglas/procesos, categorías, etc., cognitivos* (Van Dijk, 1978:147). La interrelación entre una teoría de la formación de superestructuras y otra de los procesos cognitivos involucrados, es objeto de interés creciente en la psicología de la lectura y la psicolingüística aplicada:

> *A juzgar por la literatura especializada que proviene de la psicología cognitiva, el discurso, en general, y el discurso escrito en particular, se considera un factor esencial en la forma en que comprendemos o interpretamos una información determinada generando para ello distintos tipos de inferencias (Graesser, Hoffman & Clark, 1980; Graesser, 1981). Aunque esta afirmación no es compartida del todo (por ejemplo, Goldman, Varma&Coté, 1996), hay un cierto consenso en que los lectores ponen en funcionamiento y de manera espontánea diferentes patrones de activación o de inferencias cuando leen un tipo de texto u otro (Brewer, 1980; McDaniel et al., 1986; Einstein et al., 1990; Harris et al., 1998)(Escudero y León, 2007:311-336).*

Los llamados *patrones de activación* aluden a la noción general de *esquemas,* estructuras estables de conocimientos que dan cuenta de ciertas regularidades o componentes independientes del contenido textual y de sus relaciones internas. Ni las primeras, ni las segundas son evidentes, sino que exigen que el lector las infiera, con los siguientes fines (Sánchez, 1995:66-69):

1. Contribuyen a la comprensión del entorno, es decir, a la selección o construcción de un modelo en el cual se ajusten los acontecimientos a interpretar; por ejemplo, es más fácil comprender una opinión aparecida en un editorial de prensa, si desde el principio la realidad a la que alude el texto está enmarcada dentro de un esquema Opinión-Argumentos-Conclusión.

2. Permiten realizar inferencias pragmáticas, que *aportan al proceso de comprensión de elementos que el material en sí no proporciona directamente* (Sánchez, 1995:66), por ejemplo, la intencionalidad de los textos relacionada con sus modos de organización: relatar (narrativo), informar (informativo), explicar (explicativo), persuadir (argumentativo) y conmover (poético).

3. Ayudan a dirigir el análisis de la realidad, es decir, interpretarla desde ideas generales a partir del anticipar la información y las relaciones más plausibles en el texto que la refiere. Así, es más fácil que el lector reconozca un fragmento de información bajo la categoría *problema* si ha internalizado el esquema *problema-solución* de los textos explicativos; así mismo, que espere encontrar en la información consecuente la categoría *solución,* porque su esquema de relaciones así se lo indica.

4. Organizan el recuerdo y el uso de la información comprendida, porque el lector recuerda cosas diferentes de un texto de acuerdo con el punto de vista o el esquema inicial al que sea inducido. Por ejemplo, los esquemas argumentativos acostumbran al lector a focalizar más en la tesis y, por tanto, es viable pensar que se fijará más en su memoria (porque estará presente durante toda la lectura como eje articulador de la información contenida).

Además de sus funcionalidades, Sánchez (1995:65), describe las características comunes de los esquemas de la siguiente manera:

Esquema 2 - Características de los esquemas (Sánchez, 1994:65)

Tales características están presentes en las tipologías de textos que establecen Werlich (1975, citado por Calsamiglia y Tusón, 1999:264) y Van Dijk (1978) desde perspectivas cognitivo-textuales. Ambas tipologías organizan los textos con base en secuencias prototípicas, concepto que trabajará Adam (1995) para establecer la clasificación teniendo en cuenta la secuencia como unidad constituyente del texto:

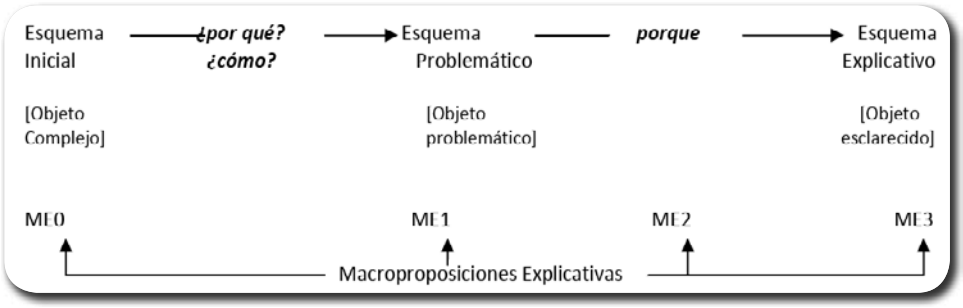
> *Podríamos decir que para Adam las secuencias prototípicas responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan) (Calsamiglia y Tusón, 1999:265).*

Las secuencias o unidades modélicas establecidas por Adam son cinco: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. No obstante, ninguna de ellas resulta excluyente porque, de hecho, es difícil que un texto presente una sola secuencia; lo que suele ocurrir es que variedad de secuencias se solapen e imbriquen en un mismo texto, en función de una *secuencia dominante,* de mayor presencia general. En esta división, el término clásico de *texto expositivo* se entiende como categoría mayor que reúne lo expositivo de carácter explicativo y lo expositivo de carácter argumentativo, secuencias de nuestro mayor interés por las razones ya descritas.

Superestructuras explicativas

En la explicación se parte de un contrato social asimétrico entre un enunciador que conoce y un enunciatario que ignora y solicita conocer; por tanto, no hay intención persuasiva, pero sí de influencia sobre el estado epistémico del otro, *logrando que una información que ofrece dificultad, que no ha sido accesible para el destinatario o que el propio emisor no ha logrado formular con claridad, se convierta en un "bocado digerible"* (Calsamiglia y Tusón, 1999:308). Esto es válido bajo la precisión de que no siempre la intención pedagógica que subyace en la explicación logra su cometido, sino que también se utiliza como una herramienta de construcción prestigiosa de la imagen del enunciador en la dinámica de fuerzas involucrada. En los casos que se ubican por fuera de esa precisión, la explicación se configura como una secuencia de carácter didáctico para transmitir y construir conocimiento objetivo, es decir, aceptable por una mayoría. En el ámbito científico y académico, la explicación sirve a esa intencionalidad del experto con respecto a su aprendiz, y a la vez, como herramienta de verificación del conocimiento en un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de las respuestas a preguntas abiertas en situaciones

evaluativas. El esquema prototípico propuesto por Adam (citado por Calsamigilia y Tusón, 1999:309) es el siguiente esquema:



Esquema 3 - *Esquema prototípico de la secuencia explicativa*
(Adam, citado por Calsamiglia y Tusón, 1999:309)

En ME0 se presentan enunciados de difícil comprensión, a los cuales se les otorga estatus de problema en ME1 y que empiezan a ser aclarados en ME2 a través de procedimientos de definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y/o citación (Tabla 14). Finalmente, las macroproposiciones de ME3 constituyen las conclusiones y síntesis de lo explicado, cerrando el proceso siempre interconectado desde ME0.

Procedimientos de la secuencia explicativa		
Procedimientos	**Objetivos**	**Marcadores y ejemplos**
Definición	Especificar los rasgos del concepto y adjudicar unos atributos al tema/ objeto.	*Se llama, se refiere, se define como, está constituido por, contiene, comprende…*
Clasificación	Distribuir cualquier entidad referida en agrupaciones realizadas a partir de sistemas de semejanzas y diferencias.	*Sus categorías son, conforman los siguientes grupos…*
Reformulación	Volver a expresar lo que está formulado en términos específicos, de manera más inteligible.	*O sea, esto es, a saber, es decir, quiero decir, en otras palabras, mejor dicho…*
Ejemplificación	Concretar una formulación general o abstracta poniéndola en el escenario de una experiencia más próxima al interlocutor.	*Por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos…*

Analogía	Poner en relación un concepto con otro de distinto campo (comparaciones y metáforas).	*Los agujeros negros, la flecha del tiempo, las raíces del pasado, la clonación como biofotocopia…*
Citación	Convocar voces ajenas de expertos sobre el mismo tema tratado.	*De acuerdo con X, como lo explica X…* y entrecomillados textuales.

Tabla 14 - *Procedimientos de la secuencia explicativa*
(adaptado de Calsamiglia y Tusón, 1999:309-310)

Estos procedimientos aparecen organizados de diferentes maneras sobre la misma base prototípica, de acuerdo con la disposición de las ideas y las interrelaciones tejidas en su interior, por parte del autor. Los modos concretos de interrelación suelen clasificarse en cinco (Sánchez, 1995:42-44 y 195-198):

1. *Respuesta o problema/solución:* las categorías de problema y solución manifiestan, a su vez, relaciones temporales lógicas de las circunstancias (el problema antecede a la solución), situaciones causales (las soluciones generan problemas para otras soluciones) y solapamientos entre la proposiciones problemáticas y las resolutivas. En el esquema básico que representa esta superestructuración, el arco vincula las ideas desde la aplicación de la solución al problema, y las variaciones tienen que ver con la cantidad de problemas o de soluciones que se correspondan en el mismo texto (Esquema 4).

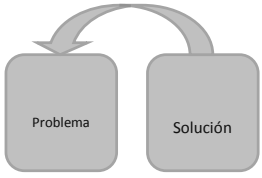
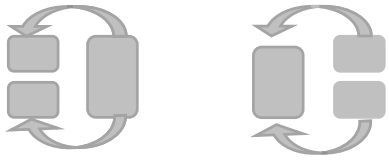
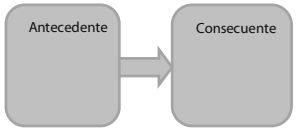
2. *Causativa o causal:* las categorías que la componen son el antecedente y el consecuente, de frecuente aparición en el discurso científico y académico, basadas en la observación y la generalización de relaciones entre fenómenos: *En la ciencia, el principal objetivo es determinar generalizaciones causales para explicar un conjunto de observaciones (León y Peñalba, 2002, citado por Escudero y León, 2007)*. En el esquema básico que representa esta superestructuración, la flecha vincula las ideas desde el antecedente hacia el consecuente, y las variaciones tienen que ver con la cantidad de causas o de consecuencias que se correspondan en el mismo texto (Esquema 4).

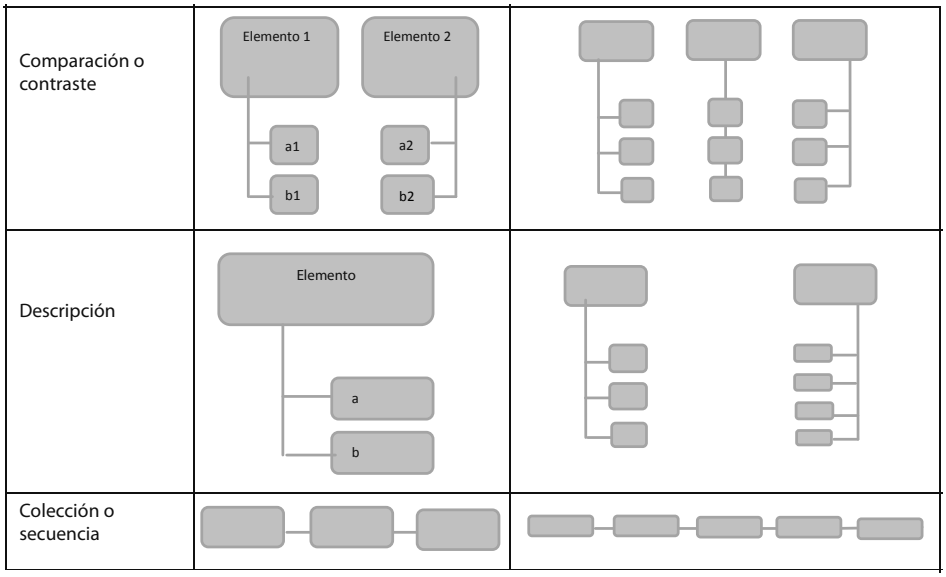
3. *Comparación o contraste:* sus componentes son los rasgos característicos dados a dos o más entidades puestas en relación de semejanza o

diferencia. En la comparación se delimitan variables o categorías que sean susceptibles de análisis en todas las entidades, de manera que se establezcan niveles homogéneos de comparación (forma, tamaño, color, peso, origen, impacto, ideología, etc.). Cuando se establecen comparaciones en forma de metáforas, estas variables permanecen implícitas y deben ser inferidas. En el esquema básico que representa esta superestructuración, los rasgos pertenecientes a distintos elementos se vinculan a través de su ubicación en los mismos niveles de análisis, unos frente a otros (Esquema 4).

4. *Descripción:* en este caso los componentes son idénticos al esquema anterior, pero operan con respecto a un solo objeto o tema de análisis, para caracterizarlo a través de rasgos, atributos o características. Esta estructura establece una organización jerárquica entre el elemento y sus rasgos, así como un orden de presentación de ellos relacionado con la intención del autor. En el esquema básico que representa esta superestructuración, los rasgos o aspectos se presentan subordinados a la categoría general, y sus variaciones tienen que ver con el número de características incluidas en el texto (Esquema 4).

5. *Colección o secuencia:* los componentes de esta superestructura están asociados por una secuencia temporal (sucesos en el tiempo) o una enumeración cuyos elementos poseen la misma importancia en el texto (pasos o fases de un proceso). En su esquema básico, los componentes se presentan encadenados horizontalmente y agrupados en categorías, si el texto no las explicita (Esquema 4).

Superestructuras explicativas		
Nombre	Básico	Variaciones
Respuesta o Problema/ Solución		
Causativa o causal		



Esquema 4 - Superestructuras explicativas (adaptado de Sánchez, 1995:152)

Los modos concretos de interrelación se erigen como estrategias discursivas en función de los propósitos del autor, eso significa que no son exclusivos de las secuencias explicativas sino que pueden aparecer en la narración, el diálogo y la argumentación como herramientas utilizadas con fines específicos. Es muy importante para el lector aprender a reconocer en esos esquemas las posibilidades estratégicas de organización con las que cuenta el autor de un texto de acuerdo con su intención particular (lo cual también constituye un criterio válido de clasificación de tipos textuales).

Superestructuras argumentativas

La organización superestructural argumentativa está al servicio de un conjunto de intenciones relacionadas con la idea de convencer, persuadir, influir, defender y adherir al otro (lector) a una posición personalizada frente a la realidad. Calsamiglia y Tusón (1999:294) han llamado la atención sobre la latencia inminente de estos actos en la vida cotidiana, desde diferentes formatos, medios y soportes, pero reunidos bajo la premisa de que es posible hacer del otro un aliado e influir sobre su conducta a través del decir. Es sobre esta presuposición esencial que se construyen los textos clasificados como argumentativos, aunque resulta complejo (inclusive más que en el caso de los explicativos) consolidar una propuesta de esquematización de sus estructuras que reúna los componentes que intervienen en la argumentación como proceso (componentes de base textual expositiva, narrativa e inclusive, poética).

Para el caso que nos ocupa, es decir, las inferencias involucradas en la superestructuración argumentativa, no es tan interesante consolidar tal propuesta de esquemas invariables sino promover en los estudiantes el ejercicio inferencial del reconocimiento de los componentes involucrados en las secuencias argumentativas; por tanto, en el último bloque de los talleres que se proponen en esta obra, no se pretende enseñar al estudiante los conceptos y procedimientos exhaustivos y vastos de la argumentación (para tal efecto, véase a Martínez, 2002), sino –siendo coherentes con el plan de trabajo inicial– proponer tareas relacionadas con la organización argumentativa que activen su pensamiento inferencial. Por supuesto, no es gratuito que se incluya este tipo de organización superestructural en un plan de trabajo destinado a los primeros semestres universitarios, porque es sabido que en la educación suelen abordarse con mayor recurrencia que en la básica, y frente a ellos, *los estudiantes universitarios no muestran un mejor desempeño y tampoco los profesionales. Lo cual indica que el proceso no mejora necesariamente con la edad* (Martínez, 2002:165).

Si bien se reconoce que las estructuras argumentativas han sido las más estudiadas desde la filosofía, la retórica clásica y la lógica (Van Dijk, 1978:158), la organización superestructural presenta múltiples variaciones que siguen siendo objeto de estudio, incluyendo los aportes desde la lingüística y la psicología del texto. Grize (1974, citado por Adam, 1995:16) advierte que "*si se consideran los textos, que el sentido común está dispuesto a reconocer sin restricción como argumentativos, se encuentran formas muy diferentes unas de otras e incluso (…) una argumentación* no *ofrece ninguna homogeneidad"*; también para Charoles (1980:38, citado por Adam, 1995:16) *la argumentación no implica que los discursos producidos tengan una forma específica clara*. En Martínez (2002:106-119), así como en la mayoría de libros de texto para secundaria, se habla de una "organización más superestructural que todo texto tiene" en términos de Introducción, Desarrollo y Conclusión. Esta organización corresponde a la forma canónica de ubicación de los segmentos textuales, análoga al *Inicio-Nudo-Desenlace* de los textos narrativos, o al *Principio-mitad-final* de cualquier proceso concebido en orden lineal y temporal.

En la introducción de un texto argumentativo se realiza una focalización temática delimitadora y una ubicación del contexto problemático de la tesis; además, incluye aspectos motivacionales de lectura, como la indicación del interés y pertinencia del tema y el anuncio de las ideas esenciales que se abordarán en el desarrollo, evidenciando la planeación textual. Su contraparte, la conclusión, recoge tanto la tesis (reafirmándola explícita o implícitamente) como los aspectos fundamentales tratados en categorías generales, sin desarrollar nuevas categorías subtemáticas sino abriendo e

indicando perspectivas de trabajo posibles; para Martínez (2002:109), *la conclusión puede ser conveniente para mostrar la importancia del tema tratado en la solución de problemas más amplios sin que ella sea lapidaria, apocalíptica o excluyente;* también suele aceptarse que la conclusión es la última oportunidad que tiene el autor de convencer a su lector y, por tanto, a veces adquiere caracteres originales o efectistas o, en todo caso, emite una idea general estratégica como cierre.

El segmento que corresponde al **desarrollo** es donde se elaboran los argumentos o razones que justifican la tesis, por tanto, representa su parte más compleja, donde acontece la argumentación. Los elementos de este proceso aparecen enunciados claramente en Ducrot (1980:81, citado por Adam, 1995:17):

> *Un gran número de textos literarios (…) se presentan como razonamientos. Su objeto es demostrar o refutar una tesis. Para hacerlo, parten de premisas, por lo demás no siempre explícitas, consideradas incontestables, y tratan de mostrar que no se podrían admitir dichas premisas sin admitir también tal conclusión o tal otra –siendo la conclusión la tesis que se quiere demostrar, o bien la negación de la tesis de sus adversarios- Y para pasar de las premisas a las conclusiones utilizan diversos procedimientos argumentativos que, según piensan, ningún hombre sensato puede rechazar, dejándolos de llevar a cabo.*

Adam (1995:17) se basa en Ducrot (1980) y Toulmin (1958) para definir la secuencia argumentativa base prototípica:

> *En los dos casos [demostrar y refutar] (…) se trata de partir de las premisas (datos) que no podríamos admitir sin admitir también tal conclusión o tal otra. Entre ambos, la transición está asegurada por "procedimientos argumentativos" que se presentan como encadenamientos de argumentos-pruebas que corresponden a los soportes de una regla de inferencia, o bien, a micro-cadenas de argumentos o a movimientos argumentativos intercalados. El esquema simplificado de base corresponde (…) a:*

Esquema 5 - Esquema prototípico simplificado de la argumentación (Adam: 1995, 17)

Sobre la base del esquema prototípico toulminiano, Adam añade la existencia explícita o implícita de una *tesis anterior* a partir de la cual se generan los datos, así como la posibilidad de *restricción* (*Reserva,* en Toulmin, 1958, citado por Calsamiglia y Tusón, 1999:297) entre los argumentos y la conclusión:

Esquema 6 - Esquema prototípico de la argumentación (Adam, 1995:17)

El paso de los datos a la conclusión requiere la generación de inferencias que reconstruyan las proposiciones involucradas, tanto las que resultan sobre entendidas por acción del contexto (tesis anteriores, premisas, conclusiones) como las que conforman la base del soporte argumentativo. Sobre ellas (la Garantía y el Soporte), Van Dijk (1978:159) analiza que:

Si se desea explicar la estructura argumentativa, debe existir una base para la relación de las conclusiones y para la relación semántica condicional entre circunstancias en las que se basa la conclusión. Una categoría de este tipo podría denominarse "garantía" o "legitimidad" que "autoriza" a alguien a llegar a una conclusión determinada (Legitimidad de la argumentación, en Toulmin: garante).

Las inferencias generadas en los niveles de **garantía** y **soporte** no serán objeto de trabajo en este plan de ejercicios, por privilegiar la identificación de los modos de organización estructural como estrategias que utiliza el escritor para lograr sus objetivos (explicativos o argumentativos); con ello, se espera que el estudiante asuma que una organización del tipo *causa-efecto,* por ejemplo, constituye una 'herramienta de trabajo' que utiliza el autor en función de sus propósitos, es decir, que los modos de organización se conciben como estrategias discursivas; se trata de selecciones intencionales que el lector puede revelar para reconocer cómo es que el autor trata de lograr sus objetivos. Martínez (2002:167) destaca cuatro estrategias discursivas que se constituyen, a su vez, en tipos de secuencias argumentativas:

***La deducción**: generalmente ofrece un movimiento discursivo de lo general a lo particular. Está estrechamente vinculado a la lógica y a la demostración.*
***El razonamiento causal:** tiene la imagen del procedimiento experimental donde se especifican las causas y las consecuencias. Goza de gran credibilidad en las ciencias.*
***La dialéctica:** puesta en situación tanto de la tesis como de la antítesis para establecer relaciones que se ponen en consideración para ser analizadas. Generalmente se deja la conclusión al lector o interlocutor.*
***La inducción:** se caracteriza porque se fundamenta en la enumeración de casos singulares para llegar a una regla general.*

La deducción, el razonamiento causal y la inducción pueden reunirse en lo que Lorenzini y Ferman (1988) llaman *Argumentación secuencial*, en oposición a la *Argumentación dialéctica*.

En la deducción, el proceso de inferencia permite validar una regla general a partir de casos particulares no contradictorios (principio de no contradicción), es decir, la conclusión está implicada por las premisas. En el esquema de esta secuencia, la tesis se asume como el elemento general que se enuncia primero en el texto y que será justificado por los argumentos, es decir, los elementos particulares que van siendo desglosados.

La organización inversa a la deductiva es la inductiva, partiendo de lo particular, es decir, de uno o más argumentos para llegar a lo general, representado en la tesis. Se puede entender también como una generalización realizada a partir de ejemplos representativos, ilustraciones (imágenes visuales o sensoriales) que corroboran o amplían los ejemplos, o modelos que *provocan la inferencia pormedio de una incitación a la imitación del modelo, al mimetismo, a la transferencia o a la sustitución, a 'hacer como el otro'* (Martínez, 2002:176).

La especificación de las causas y las consecuencias o efectos con intención argumentativa incluyen al razonamiento causal como estrategia discursiva. En estos casos, la tesis está representada en la causa que pretende ser justificada a través de la enunciación de sus efectos favorables o desfavorables, así como de sus ventajas o inconvenientes, en otros casos. Para Martínez (2002:171):

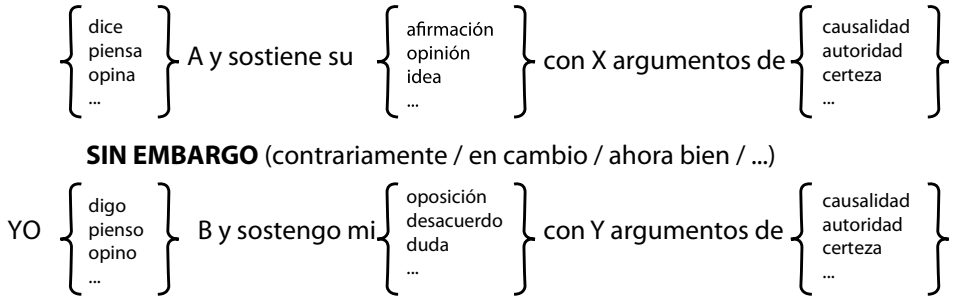
> *Esta argumentación tiene el inconveniente de que se llega a juzgar la verdad de una opinión o de un hecho por el carácter ventajoso de sus consecuencias, lo cual equivale a imponer el éxito como*

> *criterio de verdad. Habituarse al razonamiento causal conlleva el peligro de justificar una conducta o un comportamiento en función de la utilidad de sus consecuencias.*

Por otro lado, la argumentación dialéctica opera en términos de complementariedad de tesis opuestas y llega a admitir el principio de contradicción:

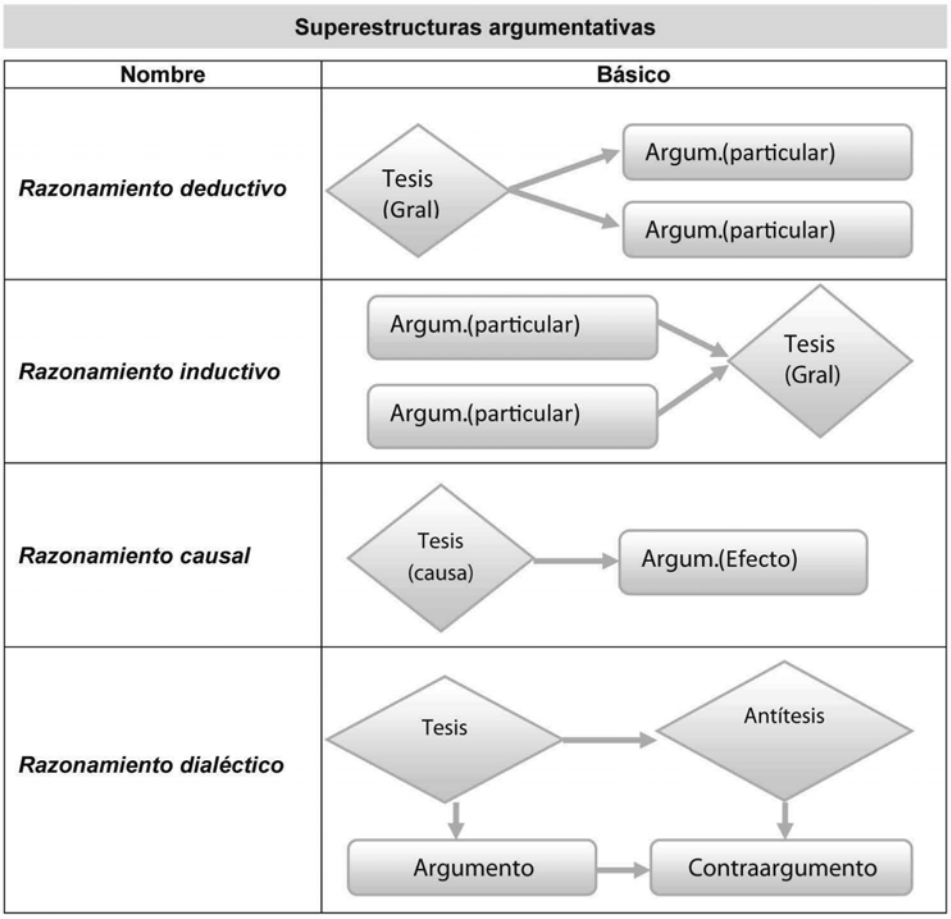
> *La dialéctica nos incita a pensar en términos de complementariedad en relación con 'el otro diferente' en lugar de pensar en términos de oposición absoluta. La dialéctica nos ubica en una dimensión de relatividad en relación con los hechos y las nociones (…). Una demostración que acude al razonamiento dialéctico yuxtapone una proposición y su contraria (tesis y antítesis): a menudo opina, tergiversa, pasa de una posición a otra sin llegar a una conclusión y deja al lector en suspenso para que él haga sus propias deducciones (Martínez, 2002:173).*

La organización dialéctica, como posibilidad argumentativa, exige que el autor visibilice en su texto las posibles refutaciones a las que puede ser sometida su tesis con base en una antítesis, o bien, que parta de una tesis ajena para elaborar otra propia que se le oponga o la complemente, de manera que se vea obligado a examinar analíticamente cada argumento esgrimido por el otro, y ponga en evidencia los recursos argumentativos utilizados, así como las falacias posibles involucradas. A nivel inferencial, el lector debería reconocer los componentes que dialogan (tesis-antítesis, argumentos-contraargumentos) y la manera como se organizan a lo largo del texto, es decir, la existencia de una estructura general, manifestada de forma total o parcialmente explícita (Calsamiglia y Tusón, 1999:298):



Esquema 7 - Estructura general de la contraargumentación
(adaptado de Calsamiglia y Tusón, 1999:298)

En el esquema 8 se ofrecen las gráficas correspondientes a los esquemas mencionados, teniendo en cuenta que ellos se refieren a las formas de organización o secuencias superestructurales más comunes, sin cubrir necesariamente los tipos de argumentación que pueden presentar los textos. Además, conviene reiterar que no constituyen esquemas excluyentes entre sí, al interior de un texto.



Esquema 8 - Superestructuras argumentativas

Hacer de la inferencia de estas secuencias o estructuras una estrategia de comprensión lectora significa inducir al reconocimiento (identificación y graficación) de los componentes de cada secuencia, de manera gradual, haciendo que durante la lectura se activen los conocimientos previos sobre las categorías básicas, se codifique la información dentro de las

categorías del esquema y se actualicen estos últimos, a medida que se van encontrando nuevas relaciones a lo largo del texto. Por ejemplo, al proponer el siguiente texto:

> D*ebemos reconocer y aceptar que las universidades no pueden aspirar a investigar en cualquier campo del conocimiento. Debemos evitar la tendencia de "todos a investigar de todo" y la inclinación de investigar solo para satisfacer la "curiosidad" del profesor o para ganar la aureola de investigador. Así pues, solamente florecerá la investigación seria y de calidad, si cada institución concentra sus esfuerzos en pocas áreas del conocimiento, es decir, si se crean centros de excelencia con un número adecuado de investigadores especialistas en el ramo y el Estado los dota de recursos suficientes para lograr su cometido. Estos centros de excelencia generarán así programas de doctorado, centrados en la investigación (al estilo alemán), en donde los aspirantes al grado, principalmente colaboran y aprenden a investigar. A medida que se vaya demostrando tener éxito en la línea de investigación escogida, se podrá ir ampliando la investigación en otro campo. Así, estos programas nacerán en forma natural, en contraposición a la manera artificial y postiza en que se conciben doctorados solo para pretender que la institución que los ofrece pertenezca a "otra categoría".*
>
> *Si logramos lo anterior, habremos logrado a la vez que la investigación sea permanente y deje huella en la institución y en la sociedad, aunque cambien en forma individual los investigadores. La investigación actual, de "cada quien para su santo", sin líderes y seguidores, como los fuegos pirotécnicos muy nuestros, producen ruido y luces multicolores efímeras, pero consumen sus recursos sin haber generado nada (Gómez, 1975:16).*

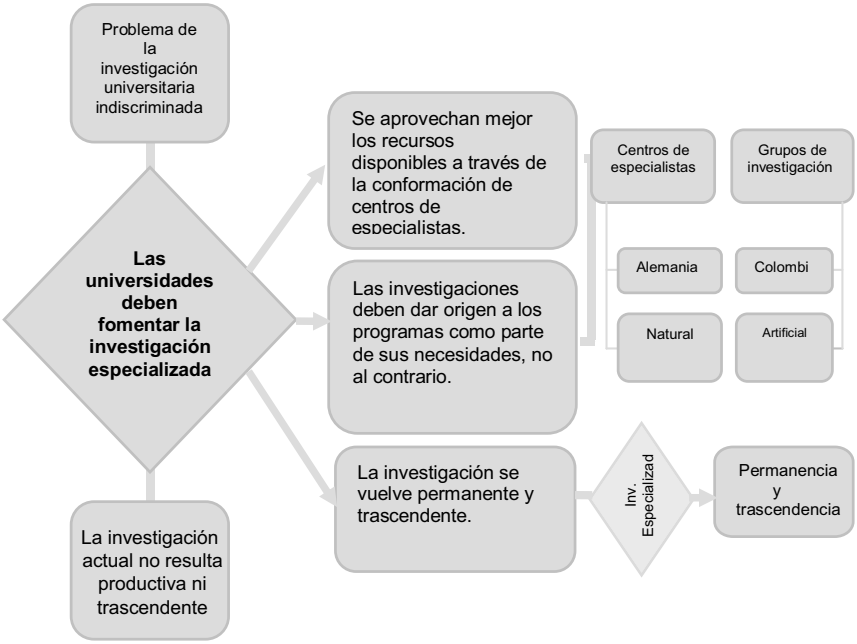
Es posible enseñar al lector a activar el esquema superestructural argumentativo de tipo secuencial, es decir, que esté consciente durante la lectura que en el texto se defiende una posición u opinión personal (tesis) a través de una serie de argumentos. La inferencia de esa intencionalidad del autor es el criterio que le permite ubicar el texto en un esquema prototípico y, con ello, inferir el modo de organización al interrelacionar sus componentes (Tabla 15):

Debemos reconocer y aceptar que las universidades no pueden aspirar a investigar en cualquier campo del conocimiento. Debemos evitar la tendencia de "todos a investigar de todo" y la inclinación de investigar solo para satisfacer la "curiosidad" del profesor o para ganar la aureola de investigador **(1).** *Así pues,* **solamente florecerá la investigación seria y de calidad, si cada institución concentra sus esfuerzos en pocas áreas del conocimiento (2),** *es decir, si se crean centros de excelencia con un número adecuado de investigadores especialistas en el ramo y el estado los dota de recursos suficientes para lograr su cometido. Estos centros de excelencia generarán así programas de doctorado, centrados en la investigación (al estilo alemán), en donde los aspirantes al grado, principalmente colaboran y aprenden a investigar, con aprovechamiento productivo de los recursos* **(3.1)**. *A medida que se vaya demostrando tener éxito en la línea de investigación escogida, se podrá ir ampliando la investigación en otro campo. Así, estos programas nacerán en forma natural, en contraposición a la manera artificial y postiza en que se conciben doctorados solo para pretender que la institución que los ofrece pertenezca a "otra categoría"***(3.2)**. *Si logramos lo anterior, habremos logrado a la vez que la investigación sea permanente y deje huella en la institución y en la sociedad, aunque cambien en forma individual los investigadores* **(3.3)**. *La investigación actual, de "cada quien para su santo", sin líderes y seguidores, como los fuegos pirotécnicos muy nuestros, producen ruido y luces multicolores efímeras, pero consumen sus recursos sin haber generado nada***(4).** (Gómez, 1975:16)	**(1) Introducción** **(2) Tesis** **(3) Argumentos** **(4) Conclusión**

Tabla 15 - Organización general de una secuencia argumentativa

En el texto se identifican los componentes de la argumentación a través de la evidencia de la intencionalidad, dirigida a sustentar una crítica a las dinámicas investigativas universitarias en la actualidad con respecto a su falta de especialización. Vemos un movimiento, de lo general a lo particular, al encontrar la tesis ubicada en el segmento textual resaltado y los argumentos que la sustentan de manera subsecuente, por lo cual se realiza un diagrama de tipo deductivo para reconstruir las relaciones internas entre los componentes. Tanto la introducción como la conclusión

se encuentran diferenciadas al inicio y al final del texto; la primera, como presentación temática y ubicación del contexto problemático de la tesis y la segunda, como cierre estratégico a través de una afirmación que corrobora la tesis. En el nivel del desarrollo argumental se distinguen tres argumentos que apelan a la estrategia secuencial contrastiva (los dos primeros) y a la causal (el tercero), para apoyar la tesis:



Esquema 9 - Esquema superestructural de un texto argumentativo

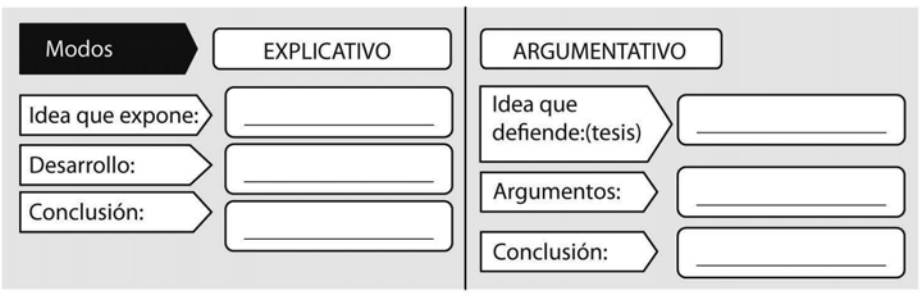
4.5.1 Ejercicios de identificación de secuencias

Durante su vida, el lector se enfrenta a una gran cantidad de textos que tienen como objetivo informar, divertir, enseñar, convencer, contar, etc. Dependiendo de la intención del autor, cada texto se organiza bajo unos parámetros de construcción denominados *superestructura*. Este concepto se asemeja a la construcción de un edificio: el orden en el que se han colocado los materiales, las vigas, el forjado de hierro, los pilares y demás elementos que constituyen la construcción, no saltan a la vista sino que están detrás de las paredes y bajo el piso; sin embargo, la forma como se realizó la obra y los pasos que se siguieron para terminarla constituyen la esencia del edificio. Así pues, la *superestructura* es un esquema básico desde donde se organiza la información contenida en un texto, por ejemplo, en la construcción de un cuento (generalmente) se ubica primero el inicio, luego el nudo y finalmente el desenlace; por el contrario, el texto explicativo

se organiza en introducción, desarrollo y conclusión. Y aunque no todos los textos de cada género siguen exactamente la misma superestructura, sí tienden a conservar una organización común.

Los talleres buscan hacer consciente al estudiante de que existe una intención escritural de parte del autor, que se ve reflejada en la construcción del texto, otorgándole una superestructura de tipo explicativo o argumentativo. Para identificar cuál es la intención del autor y con ella la superestructura textual, se requiere observar los detalles que brinda el texto: la idea central y las ideas secundarias pueden estar explicando un tema o defendiendo una posición. Al leer un texto cuya intención es explicar, queda la sensación de haber aprendido algo, mientras que aquellos de superestructura argumentativa dejan al lector con la necesidad de tomar posición frente a una realidad. Se pretende entonces que el estudiante reconozca estas pistas textuales para identificar la superestructura explicativa o argumentativa de un texto.

Luego de explicar las diferencias y características existentes entre las superestructuras textuales, se trabaja con una serie de oraciones que, por su forma y función, podrían pertenecer a uno de los dos tipos de texto, es importante en este paso la observación de los marcadores y conectores, que son una herramienta importante para clasificar cada idea. De la oración se pasa al texto, donde deberá identificarse nuevamente la intención del autor, pero también la forma de organización según los siguientes criterios:



Se solicita al estudiante hacer explícitas las pistas textuales que lo llevaron a identificar la superestructura y a clasificar las ideas en el esquema anterior.

En el ejercicio final de socialización y proyección, se propone generar un conversatorio entre los estudiantes acerca de las pistas textuales que permiten identificar con mayor facilidad la superestructura textual, se busca hacer consciente al estudiante de la no gratuidad en la construcción oracional, el autor escribe cada término con un propósito específico que el estudiante debe dilucidar.

TALLER DE INFERENCIAS SUPERESTRUCTURALES

I. EJERCICIOS DE IDENTIFICACIÓN DE SECUENCIAS

PREVIO

Durante su vida, el lector se enfrenta a una gran cantidad de textos que tienen como objetivo informar, divertir, enseñar, convencer, contar, etc. Dependiendo de la intención del autor, cada texto se organiza bajo unos parámetros de construcción denominados *superestructura*. Este concepto se asemeja a la construcción de un edificio: el orden en el que se han colocado los materiales, las vigas, el forjado de hierro, los pilares y demás elementos que constituyen la construcción no saltan a la vista, sino que están detrás de las paredes y bajo el piso; sin embargo, la forma como se realizó la obra y los pasos que se siguieron para terminarla constituyen la esencia del edificio. Así pues, la *superestructura* es un esquema básico desde donde se organiza la información contenida en un texto. Por ejemplo, en la construcción de un cuento (generalmente) se coloca primero el inicio, luego el nudo y finalmente el desenlace; por el contrario, el texto explicativo se organiza en introducción, desarrollo y conclusión. Y aunque no todos los textos de cada género siguen exactamente la misma superestructura, sí tienden a conservar una organización común.

CLAVE

Para identificar la intención del autor y el tipo de estructura utilizada en la construcción de su texto, el lector estratégico debe identificar primero las ideas centrales y secundarias: a partir del reconocimiento de lo que se dice se podrá reconocer cómo se dice. Observe el siguiente ejemplo:

Las hipótesis son las guías de una investigación, proporcionan orden y lógica al estudio. Son como los objetivos de un plan administrativo: "Las sugerencias formuladas en la hipótesis pueden ser soluciones al (los) problema(s) de investigación. Si lo son o no, efectivamente es la tarea del estudio" (Seiltiz et al., 1980).

Las hipótesis tienen una virtud descriptiva o explicativa, según sea el caso. Cada vez que una hipótesis recibe datos, en su favor o en su contra, por el enfoque que sea, nos dice algo acerca del fenómeno al cual esté asociado o hace referencia. Si la evidencia es a favor, la información sobre el fenómeno se incrementa; y aun si la evidencia es en contra, descubrimos algo acerca del fenómeno que no sabíamos antes (Black y Champion, 1976).

La tercera virtud, sumamente deductiva, es probar teorías, si se aporta evidencia a favor de una. Cuando varias hipótesis de una teoría reciben evidencia en su favor, la teoría va haciéndose más sólida (fuerte); y cuanto más evidencia haya a favor de aquéllas, más evidencia habrá a favor de esta.

Las hipótesis sugieren teorías (Black y Champion, 1976). Algunas hipótesis no están asociadas con teoría alguna; pero llega a ocurrir que como resultado de la prueba de una hipótesis o su inducción, se pueda construir una teoría o las bases para esta. Lo anterior no es muy frecuente pero ha llegado a ocurrir.

Tomado de: Hernández, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc GrawHill. p. 86

Para identificar cuál es la intención del autor y con ella la superestructura textual, se requiere observar los detalles que brinda el texto; en este caso, el tema central es *las hipótesis*, de ellas se da un concepto, se enumeran sus características y sus alcances. Al leer queda la sensación de haber aprendido algo. Otra pista es que no se apela al lector, no se lo incluye dentro de los enunciados, el texto no posee ningún rasgo que convenza acerca de alguna idea, no deja la sensación de defender un concepto. Por tanto, la intención del autor es explicar las características de la hipótesis a partir de un texto que organiza sus ideas de la siguiente forma:

Introducción:

Las hipótesis se constituyen en las guías de una investigación.

Desarrollo:

- Pueden dar solución a los problemas planteados en la investigación.

- Describen o explica los datos que se están analizando.
- Comprueban teorías.

Conclusión:

Las hipótesis pueden convertirse en teorías.

Así, el lector se encuentra ante un texto al que le corresponde una **superestructura explicativa.**

EJERCICIO 1

1. ¿Cuál de las siguientes oraciones pretende explicar y cuál convencer?

La importancia de la investigación radica en que genera conocimientos, lo cual contribuye al desarrollo social. Por consiguiente, es importante que los estudiantes tengan el gusto e interés profesional por investigar.

Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill. Pp. 269

*Superestructura:*_____

En todas las carreras, licenciaturas, estudios profesionales, posgrados y especialidades de cualquier tipo, los alumnos deben cursar varias asignaturas o materias de metodología de la investigación (con distintos nombres o títulos, pero que abarcan contenidos similares).

Adaptado de Hernández, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill. p. VI

*Superestructura:*_____

A pesar de la controversia que la investigación acción participativa ha generado, no puede negarse que ha permitido modificar el papel tradicional del investigador que se convierte aquí en el intérprete de los problemas del grupo ya que tiene la posibilidad de aclarar los temas, de señalar posiciones y contradicciones, así como de describir nuevos problemas.

Adaptado de: Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana. p. 40

*Superestructura:*_____

Durante mucho tiempo el laboratorio fue considerado por excelencia como el lugar de la investigación: allí es posible aislar los sujetos de su medio, controlar las variables, limitar las influencias de los factores parásitos, reducir la situación estudiada a algunos factores controlables.

Tomado de: Deslauriers J. (2005): *Investigación cualitativa. Guía práctica.* Pereira: Papiro. p. 13

Superestructura: _____

EJERCICIO 2

Lea con atención los siguientes textos:

TEXTO 1

En mi trabajo docente he utilizado este libro como orientación para la planificación de mis clases, así como para la realización de los trabajos prácticos y, por supuesto, como material de estudio para los alumnos. Y ha sido una herramienta muy útil.

El texto está organizado con un criterio sumamente didáctico […]. El resumen final de cada capítulo, con terminología básica y ejercicios, ayuda a evaluar rápidamente sus contenidos.

Mi experiencia con los alumnos es que conocen los instrumentos y las técnicas de recolección de datos, pero encuentran gran dificultad para iniciar y desarrollar un proyecto de investigación. Por este motivo, los seis primeros capítulos fueron realmente un aporte para mi cátedra.

[…] La motivación inicial es de suma importancia para que concluyan su tesis. Los ejemplos del texto, tomados de distintas disciplinas, que muestran los aciertos y errores en cada paso del proceso de investigación, fueron muy esclarecedores para los estudiantes. Así pues, es de gran importancia que los maestros de metodología de la investigación adquieran un ejemplar de esta obra así como las bibliotecas de las universidades deben tener a disposición de los estudiantes este tipo de material.

Adaptado de Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill. p. 41.

TEXTO 2

La reseña o análisis bibliográfico es una síntesis o comentario de los libros publicados, que se lleva a cabo en las diversas áreas de la ciencia, las artes y la filosofía. Las reseñas desempeñan un papel importante en la vida del estudiante y de los especialistas, pues es a través de ellas como se adquiere un conocimiento previo del contenido y del valor de un libro que acaba de ser publicado, para fundamentar en esa información la decisión de leer o no el libro.

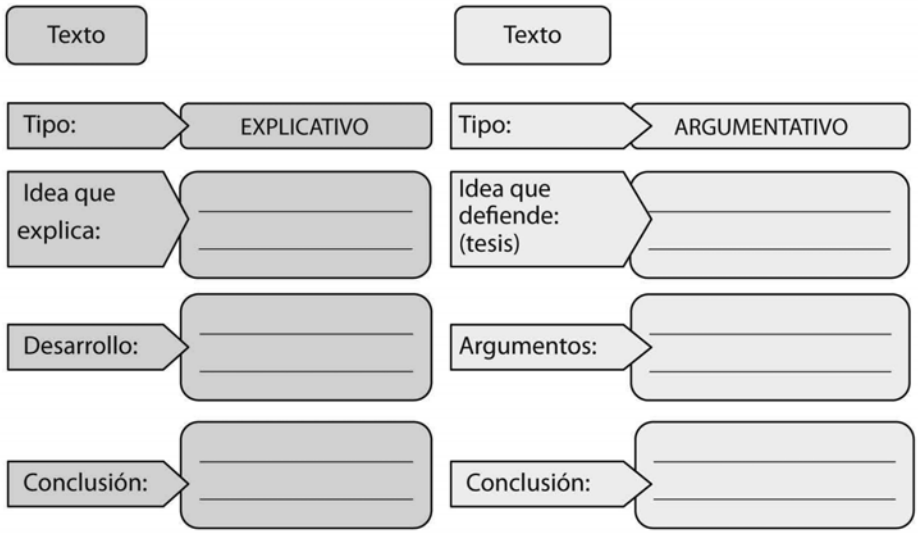
Las reseñas permiten efectuar una selección entre la bibliografía disponible en la etapa de lectura de los documentos para la elaboración de un trabajo científico, de igual manera son fundamentales para la actualización bibliográfica del estudio.

Adaptado de Severino, Antonio. (2000). *Metodología del trabajo científico.* Bogotá: Magisterio. p. 111

1. De las siguientes opciones, indique cuál corresponde al texto 1 y cuál al texto 2

- El texto tiene la intención de ampliar o profundizar sobre un tema, por lo tanto de carácter explicativo.
- Este texto se utiliza para convencer al lector sobre una idea, de manera que posee una superestructura argumentativa.

2. Complete el esquema con información sobre los textos anteriores:



3. ¿Qué elementos le sirvieron como pista para resolver el ejercicio?

EJERCICIO 3

Lea atentamente los siguientes textos y responda las preguntas al final:

Reto N° 7. Reforzar la investigación y la formación de profesores para la educación superior

La inserción de Colombia en la sociedad del conocimiento exige un avance muy grande en la actividad de investigación académica; solo en la medida en que produzcamos nuevo conocimiento, en las ciencias, las tecnologías y las humanidades, podremos avanzar como sociedad con autonomía. Además, ese trabajo de investigación enriquecerá y hará más pertinentes los programas de estudio universitario. Todos los indicadores del país en esta área (grupos de investigación, artículos en publicaciones internacionales indexadas, patentes, doctores por mil habitantes, inversión como porcentaje del PIB), son bajísimos cuando se comparan con los de países desarrollados y muy bajos aún comparados con los de países en estado de desarrollo similar al nuestro.

Para generar nuevo conocimiento se necesitan personas preparadas al más alto nivel académico, el de doctorado. Esas personas normalmente trabajan en universidades o en centros de investigación especializados. En Colombia se estima que solo tres de cada cien profesores universitarios tienen formación doctoral. Y los centros de investigación independientes son pocos y emplean también muy pocos doctores. El esfuerzo actual del Estado, de fundaciones privadas y de universidades oficiales y privadas es claramente insuficiente. Se necesita invertir masivamente en programas de formación de doctores para llegar a un nivel satisfactorio. Se necesita, además, hacer atractiva la posición del académico en la sociedad para que lleguen a ella los mejores talentos; eso implica no solo subsidiar el largo y costoso proceso de formación, sino facilitar, posteriormente, recursos para laboratorios y proyectos de investigación, promover la interacción de los investigadores nacionales con pares internacionales y asegurar una compensación adecuada y el reconocimiento social a la labor académica. El trabajo que ha venido adelantando Colciencias, en los últimos años, en el reconocimiento de grupos de investigación, va en la dirección correcta, aunque debe corregir mecanismos perversos que incentivan la proliferación de muchos grupos pequeños de dudosa calidad.

Tomado de Piedrahíta, Francisco. (2002). *Retos para la educación colombiana*. En: http://www.eduteka.org/RetosEducacionColombianaFPP.php

El enfoque cuantitativo:
Uno de sus principales antecesores

El enfoque cuantitativo en las ciencias sociales se origina en la obra de Augusto Comte (1798-1857) y Emile Durkheim (1858-1917), con la influencia significativa de Francis Bacon, John Locke y Emmanuel Kant. Es decir, el "abuelo" de tal enfoque es el positivismo.

A la mitad del siglo XIX, el racionalismo iluminaba la actividad científica, la revolución iniciada por Isaac Newton se encuentra en plena consolidación, particularmente por los avances científicos y tecnológicos alcanzados en la época. Con la publicación en 1849 del Discurso sobre el espíritu positivo de Augusto Comte, se inicia en las ciencias sociales un paradigma denominado "positivista". Cabe señalar que, en términos sencillos, un "paradigma" es una manera de concebir al mundo. Esta visión proclama, entre otras cuestiones, que la realidad es una sola y es necesario descubrirla y conocerla. Las ideas esenciales del positivismo provienen de las denominadas ciencias "exactas" como la Física, la Química y la Biología; por tal motivo, los positivistas se fundamentaron en científicos como Galileo Galilei, Isaac Newton, Nicolás Copérnico y Charles Darwin.

Así, "el mundo social puede estudiarse de manera similar al mundo natural" (tal como se investigan los átomos, las moléculas, los planetas y los invertebrados; se pueden analizar los patrones de conducta de los trabajadores, las razones de las enfermedades mentales, los efectos de un método educativo sobre el aprendizaje o las migraciones humanas) y existe un método exclusivo para indagar ese mundo social, que es libre de los valores del investigador. Por ello, para el positivismo, la objetividad es muy importante, el investigador observa, mide y manipula variables; además de que se desprende de sus propias tendencias (la relación entre este y el fenómeno de estudio es de independencia). Lo que no puede medirse u observarse con precisión de descarta como "objeto" de estudio. Además, este se encuentra determinado por leyes y axiomas.

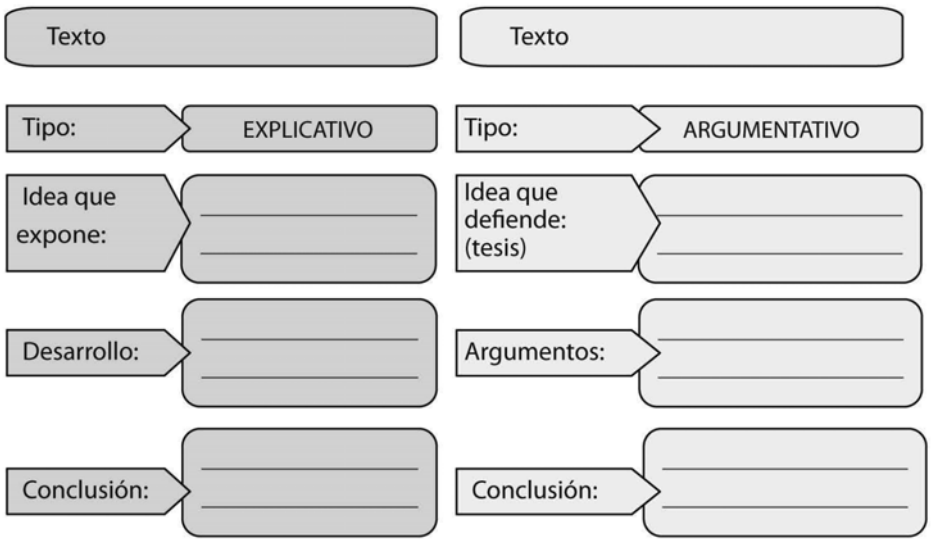
El positivismo solamente acepta conocimientos que proceden de la experiencia, esto es, de datos empíricos. Los hechos son lo único que cuenta. Es decir, los positivistas establecen como fundamental el principio de verificación: una proposición o enunciado tiene sentido solo si resulta verificable por medio de la experiencia y la observación; así, solamente cuando existe un conjunto de condiciones de observación significativas para determinar su verdad o falsedad. Todo debe ser comprobable y esta condición es válida para todas las ciencias. La experimentación constituyó la forma principal para generar teoría.

Adaptado de: Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

1. **¿Cuál texto tiene la intención de explicar y cuál la intención de convencer?**

2. **Sustente la respuesta anterior con una oración representativa de cada texto.**

3. **Complete el esquema de la superestructura:**



ESCUCHÉMONOS

4- **¿Cuáles son las pistas ofrecidas por el texto que le facilitan la labor de identificar su superestructura? Haga de esas pistas una estrategia de lectura, escríbala e intercámbiela con un compañero.**

PROYECTEMOS

5- **El periódico es una fuente ideal para encontrar distintos tipos de texto. Busque en un diario local reciente un texto de tipo explicativo y otro de tipo argumentativo. Recuerde fijarse en la intención del autor.**

4.5.2 Ejercicios de organización de secuencias

Para explicar un tema o defender una idea, el autor utiliza distintas formas de organización textual como herramienta para alcanzar su propósito. Se trata de lo que podría llamarse un segundo nivel superestructural, el primero tiene relación directa con la intención del autor y con la construcción general del texto (introducción, desarrollo, conclusión), este segundo nivel se concentra en la forma como está organizada la información en cada uno de los estadios de la superestructura. La primera es una organización general, la segunda es una organización particular.

En este taller se muestra a los estudiantes ese segundo nivel de análisis: se trata de secuencias textuales, como descripción, comparación, enumeración, causa/efecto, problema/solución, dialéctica, inducción y deducción, como estrategias usadas en ambos tipos de texto para exponer la información y/o argumentar sobre los hechos. Reconocer estas formas de organización textual le permitirá al estudiante establecer una relación entre lo que se dice y el objetivo que se pretende lograr. Adicionalmente, al mostrar la forma como puede graficarse la información, el lector podrá realizar un esquema mental que le brinde una visión global de las relaciones que se establecen al interior de cada párrafo, y en un nivel superior, la relación entre los párrafos con el resto del texto y con la intención del autor.

El taller inicia con la explicación acerca de las formas de organización textual en relación con la superestructura como intención, resaltando el concepto según el cual el orden de las ideas y sus relaciones internas juegan un papel decisivo para lograr la intención del autor. Posteriormente, se muestra el esquema que corresponde a cada tipo de organización, para que el estudiante identifique la relación entre las ideas. De los párrafos se pasa a textos más complejos y se deja al estudiante la tarea de realizar por sí mismo el esquema correspondiente. Finalmente, se aclara que los textos, en su mayoría, no poseen un solo tipo de organización sino que esta se combina para lograr el objetivo comunicativo; por tanto, el estudiante debe ubicar la relación que existe entre cada una de las ideas y armar el esquema. Para ello, es necesario prestar atención a los marcadores y conectores, pero también a las ideas centrales y a las secuencias temáticas que se establecen.

En los ejercicios de socialización y proyección del trabajo, se les solicita exponer el esquema del último texto y generar una discusión en torno a la correcta ubicación de las ideas, dentro del diagrama y la adecuada distribución de las ideas, es decir, revisar conjuntamente si el esquema

corresponde al texto. Para incluir estas habilidades en la vida cotidiana del estudiante, se le solicita remitirse a un periódico y buscar allí textos que correspondan al tipo explicativo y argumentativo para luego realizar el esquema. El hecho de que el estudiante lea varios textos y determine su superestructura permitirá comprobar que ha adquirido la habilidad de realizar inferencias superestructurales.

TALLER DE INFERENCIAS SUPERESTRUCTURALES

II. EJERCICIOS DE ORGANIZACIÓN DE SECUENCIAS

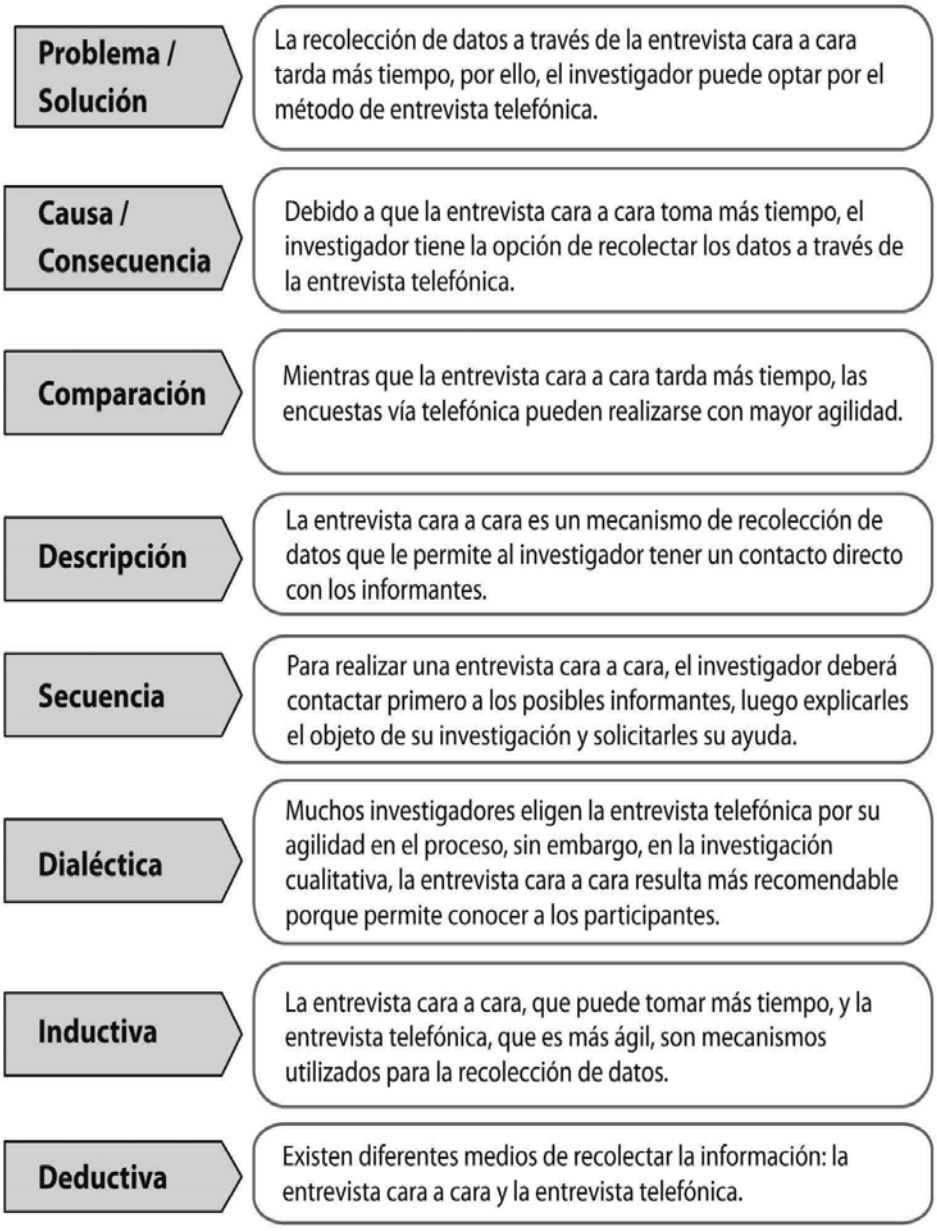
PREVIO

Para explicar un tema o defender una idea, el autor utiliza distintas formas de organización textual como herramienta para alcanzar su propósito. Se trata de lo que podría llamarse un segundo nivel superestructural; el primero tiene relación directa con la intención del autor y con la construcción general del texto (introducción, desarrollo, conclusión), este segundo nivel está contenido dentro del anterior: se trata de la forma como está organizada la información en cada uno de los estadios de la superestructura. La primera es una organización general, la segunda es una organización particular.

CLAVE

Las formas de organización usadas por el autor de un texto explicativo o argumentativo son de varios tipos. En algunos textos puede aparecer un *problema* para luego plantear la *solución*; en otros se exponen las *causas y consecuencias* de un hecho determinado; una tercera forma de presentar la información es mediante la *comparación* entre dos conceptos; se encuentra además la *descripción*, un mecanismo mediante el cual se hace referencia a las características propias de un ser o situación; al momento de presentar las fases de un proceso, se utilizará una *secuencia* y si se desea polemizar varios puntos de vista, se trabajará con una organización de tipo *dialéctico*. Finalmente, si el orden de las ideas va de lo particular a lo general, el lector estará ante un texto de tipo *inductivo*, pero si el tema se desarrolla de manera inversa, predominará la organización *deductiva*.

Algunas de estas estrategias aparecen más frecuentemente en los textos argumentativos que en los explicativos, pero todas son usadas por ambos tipos de textos, diferenciándose por la intencionalidad del autor. Para inferir el tipo de organización presente en un texto es de suma importancia prestar atención a los conectores y marcadores discursivos utilizados:


Problema / Solución
La recolección de datos a través de la entrevista cara a cara tarda más tiempo, por ello, el investigador puede optar por el método de entrevista telefónica.
Causa / Consecuencia
Debido a que la entrevista cara a cara toma más tiempo, el investigador tiene la opción de recolectar los datos a través de la entrevista telefónica.
Comparación
Mientras que la entrevista cara a cara tarda más tiempo, las encuestas vía telefónica pueden realizarse con mayor agilidad.
Descripción
La entrevista cara a cara es un mecanismo de recolección de datos que le permite al investigador tener un contacto directo con los informantes.
Secuencia
Para realizar una entrevista cara a cara, el investigador deberá contactar primero a los posibles informantes, luego explicarles el objeto de su investigación y solicitarles su ayuda.
Dialéctica
Muchos investigadores eligen la entrevista telefónica por su agilidad en el proceso, sin embargo, en la investigación cualitativa, la entrevista cara a cara resulta más recomendable porque permite conocer a los participantes.
Inductiva
La entrevista cara a cara, que puede tomar más tiempo, y la entrevista telefónica, que es más ágil, son mecanismos utilizados para la recolección de datos.
Deductiva
Existen diferentes medios de recolectar la información: la entrevista cara a cara y la entrevista telefónica.

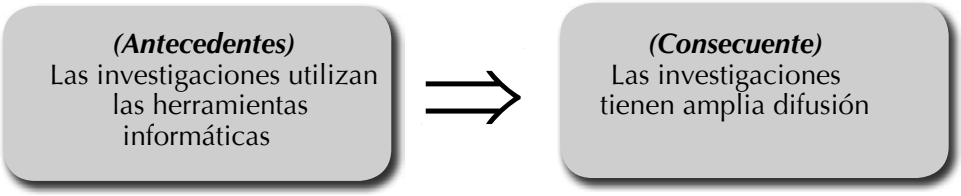
Al leer el siguiente texto, es posible identificar su organización superestructural:

> La informática y los recursos disponibles en formato electrónico, interactivo y en red, ha hecho que las investigaciones –de corte cuantitativo y cualitativo– se difundan con amplia cobertura en los círculos intelectuales interesados.

En el texto anterior se proponen dos ideas:

1. Las investigaciones utilizan las herramientas informáticas.
2. Las investigaciones tienen amplia difusión.

Esta información, además de la construcción *ha hecho que* en el punto de unión de las ideas, permite deducir que el párrafo posee una organización de *causa/efecto*. Así mismo, se puede graficar la información en un esquema como el siguiente:

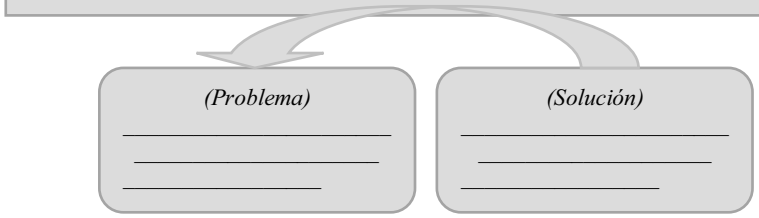


EJERCICIO 1

1. Los siguientes textos poseen una organización de tipo problema / solución. Léalos con atención y complete cada esquema:

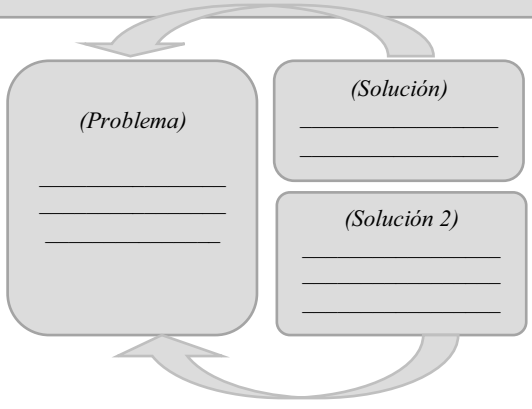
a) El ser humano, para tener éxito en su práctica cotidiana, se ha visto obligado a descubrir las relaciones entre los fenómenos, sus propiedades y sus características

Adaptado de: Ortiz, F. y. García, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación, el proceso y sus técnicas.* México: Limusa. p.132



b) Vale la pena recordar que para tomar apuntes durante una conversación, no es necesario registrar la totalidad de lo que se dice, pues tal labor, además de ser técnicamente difícil, aparta la concentración de lo que se va diciendo. En este caso, se puede ir registrando palabras o expresiones que traduzcan contenidos conceptuales sin la estructuración lógico-redaccional de una frase e invertir la atención en la comprensión de las ideas del orador; también se puede usar una grabadora que luego permita escuchar de nuevo la conversación para estudiarla.

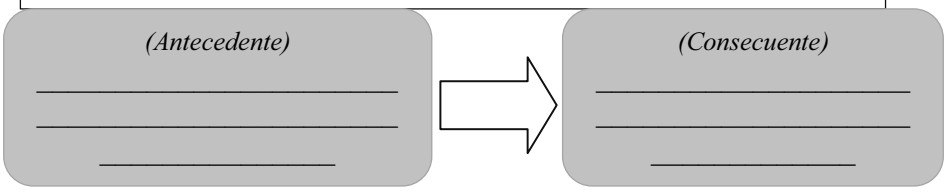
Adaptado de: Severino, A. (2000). *Metodología del tabajo científico.* Bogotá: Magisterio. p.22



2. Los siguientes textos poseen una organización de tipo *causa / consecuencia*. Léalos con atención y complete cada esquema:

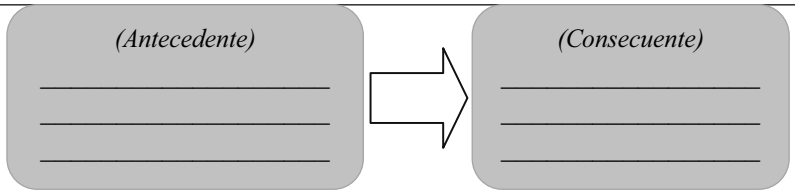
a) Un trabajo de investigación tiene por objetivo transmitir un mensaje, comunicar el resultado final de una investigación y de una reflexión. Por eso, debe demostrar una única idea, comprobar una única hipótesis, defender una única tesis, asumiendo una posición única relacionada con el problema específico suscitado por la consideración del tema.

Adaptado de: Severino, A. (2000). *Metodología del tabajo científico*. Bogotá: Magisterio. p.69



b) Internet, red mundial de computadores, se ha convertido en una fuente indispensable de investigación para los diversos campos del conocimiento. Esto se debe a que representa hoy un extraordinario depósito de datos que está puesto a disposición de todos los interesados, y al cual todos ellos pueden tener fácil acceso.

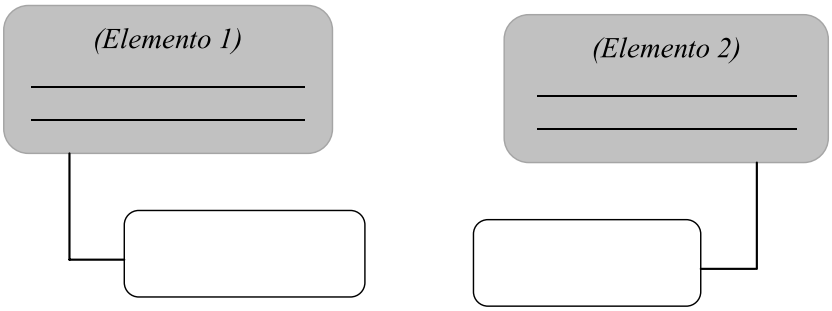
Adaptado de: Severino, A.(2000). *Metodología del tabajo científico.* Bogotá: Magisterio. p.113



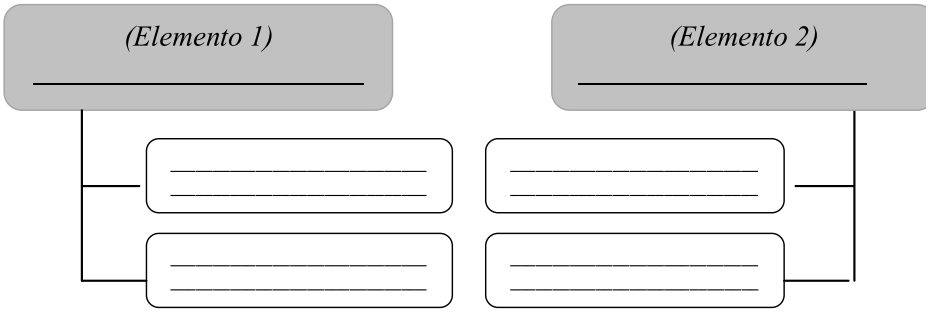
3. Los siguientes textos poseen una organización de tipo *comparativo*. Léalos con atención y complete cada esquema:

a) En un experimento, el investigador construye deliberadamente una situación a la que son expuestos varios individuos. En cambio, en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes.

Tomado de: Hernandez, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: Mc GrawHill. p 140



b) El agrónomo que se dedica a investigar sobre la propagación de las malas hierbas no limitará sus trabajos al interior del invernadero; él sembrará ante todo en un terreno común y corriente, expuesto a los vientos y a la proximidad de las malas hierbas. Es acercándose a las condiciones habituales como él tendrá una idea del crecimiento de las plantas. La investigación cualitativa procede un poco de la misma manera: está precisamente interesada en las malezas porque ellas hacen parte del contexto y del paisaje. Desde este punto de vista, el control del contexto no pone problemas porque el investigador está de acuerdo en estudiar el conjunto, el medio habitual, de la manera más respetuosa posible



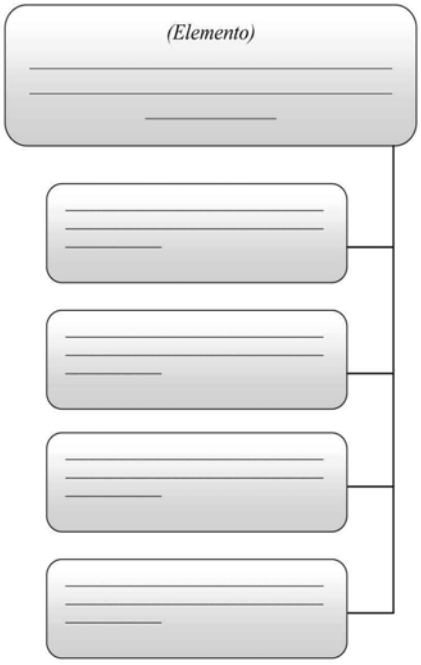
4. Los siguientes textos poseen una organización de tipo descriptivo. Léalos con atención y complete cada esquema:

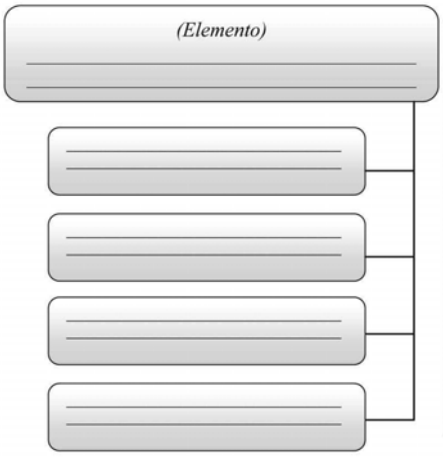
a) Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas.

Los estudios exploratorios sirven para obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o sugerir afirmaciones.

Se caracterizan por ser más flexibles en su método y son bastante amplios y dispersos. Asimismo, implican un mayor "riesgo" y requieren gran paciencia, serenidad y receptividad por parte del investigador.

Tomado de Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGrawHill. pp. 100-102.





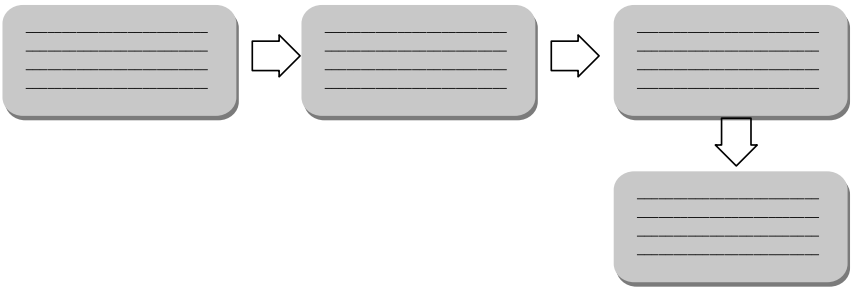
b) Para una investigación sobre las consecuencias del abuso sexual infantil, se tomaron once mujeres entre los 25 y 72 años de edad, que habían sido abusadas sexualmente en su infancia. Una mujer era afroamericana, una india occidental, el resto caucásicas. Tres eran lesbianas, una homosexual y siete heterosexuales. Tres participantes fueron incapacitadas físicamente. Sus niveles educativos variaron desde la terminación del grado hasta el nivel de maestría.

Tomado de Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGrawHill. p. 577.

5. Los siguientes textos poseen una organización de tipo secuencial. Léalos con atención y complete cada esquema:

a) Es esencial al hacer investigación saber cómo localizar los trabajos previos relativos al área de investigación de su interés, para eso debe conocer, en primer lugar, las fuentes de información que contienen los trabajos anteriores o información sobre ellos; luego los organismos que generan, recopilan u organizan este tipo de información; posteriormente la forma en que puede tener acceso a esa información […] y, finalmente, el costo aproximado de los servicios más inmediatos para obtener la información.

Tomado de: Ortiz, F y García M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Limusa. p.99.



b) El proceso de análisis fundamentado en los datos cualitativos debe llevar una secuencia temporal que permita generar teorías, hipótesis o explicaciones. Los pasos a seguir en este sentido son:

1. La recolección de los datos, ya sea a modo de entrevista, observación, registros, etc.

2. La organización de los datos y de la información, determinando ciertos criterios de clasificación.

3. Preparar los datos para el análisis: limpiar grabaciones, digitalizar imágenes, filtrar videos.

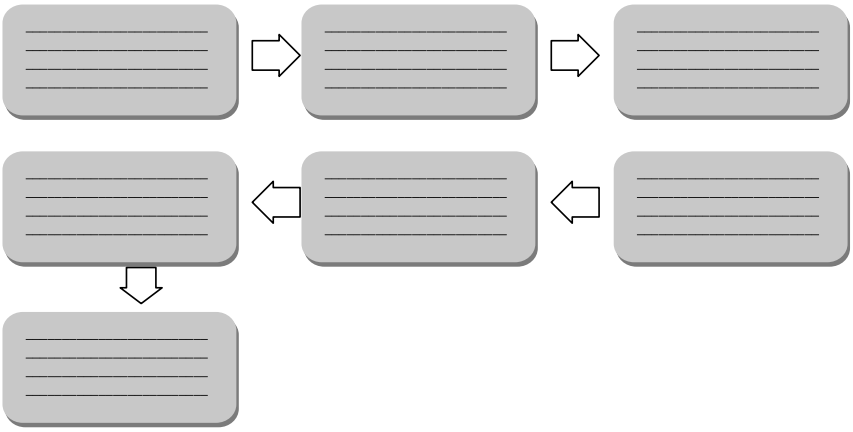
4. Revisar los datos para obtener un panorama general. (Esta y la anterior pueden realizarse de manera simultánea).

5. Descubrir la unidad de análisis que vaya acorde con el tipo de investigación y los datos recolectados.

6. Conceptualizar y definir categorías de análisis.

7.Agrupar y relacionar las categorías de análisis ejemplificando los temas y patrones.

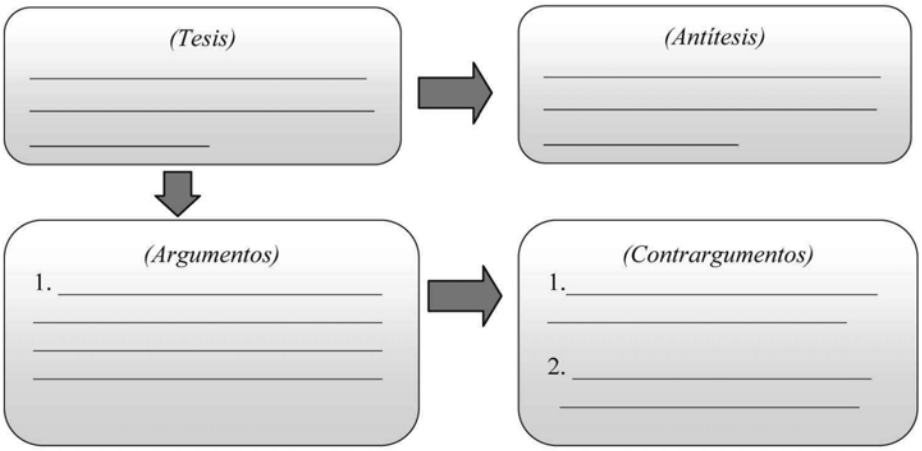
Tomado de Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación. México*: McGraw Hill. p 630.



6. Los siguientes textos poseen una organización de tipo dialéctico. Léalos con atención y complete cada esquema:

Mientras que el concepto tradicional de investigación–acción participativa busca ligar la investigación con el cambio social y en este sentido ha hecho aportes útiles, ha sido criticado tanto por aquellos que exigen un mayor rigor en la investigación, como por aquellos que esperan un mayor vigor en los cambios sociales buscados.

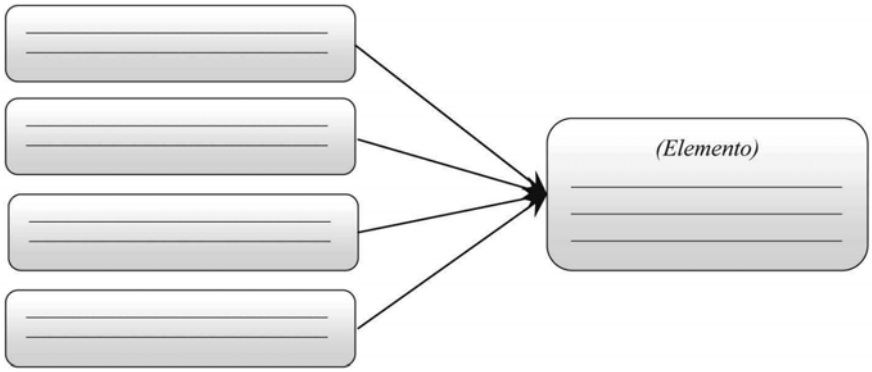
Adaptado de Murcia, J. (1992). *Investigar para cambiar, un enfoque sobre investigación acción participante.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p. 60



7. Los siguientes textos poseen una organización de tipo inductivo. Léalos con atención y complete cada esquema:

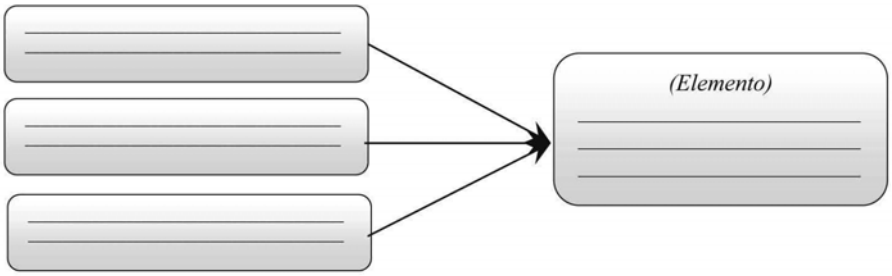
a) El incremento de la esperanza de vida más allá de 100 años, la población de la Luna o de algún planeta, el calentamiento global de la Tierra a niveles insospechados, cambios profundos en la concepción del matrimonio o en la ideología de una religión, serían hechos que generarían una gran cantidad de investigaciones exploratorias.

Tomado de Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill. p 101



b) Motivados por la complejidad de los problemas, la necesidad de estudiar los fenómenos de forma holística e incluso de instrumentar herramientas heurísticas que interpreten debidamente determinados objetos de estudio, los investigadores precisan y profundizan cada día más en estas herramientas, sobre todo en la justificación y sustento de la investigación cualitativa.

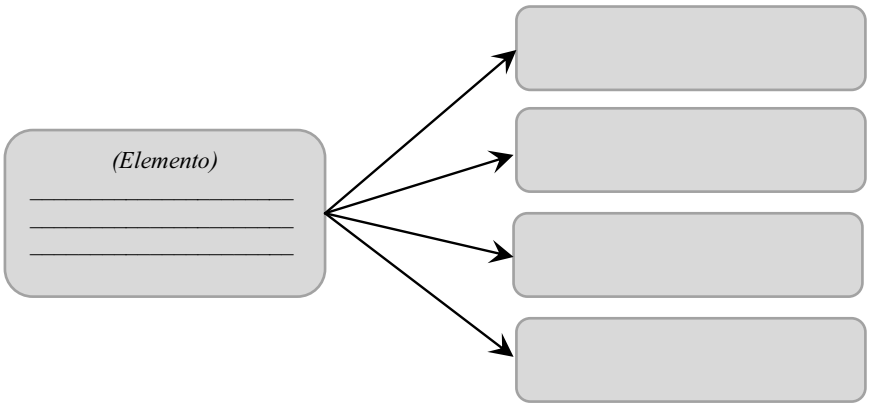
Tomado de: Barber,Carlos. En: Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGrawHill. p 58.



8. Los siguientes textos poseen una organización de tipo deductivo. Léalos con atención y complete cada esquema:

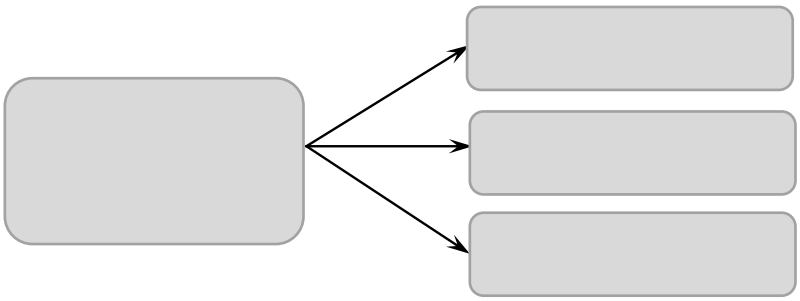
a) Los estudios exploratorios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información. Tal fue el caso de las primeras investigaciones de Sigmund Freud, surgidas de la idea de que los problemas de histerias se relacionaban con las dificultades sexuales; del mismo modo, los estudios pioneros del SIDA, los experimentos iniciales de Iván Pavlov sobre los reflejos condicionados y las inhibiciones, entre otros.

Tomado de Hernández, R. y otros. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: Mc Graw Hill. p 101



b) Los investigadores precisan y profundizan cada día más en las herramientas de investigación, sobre todo en la justificación y sustento de la investigación cualitativa. Están motivados por la complejidad de los problemas, la necesidad de estudiar los fenómenos de forma holística e incluso de instrumentar herramientas heurísticas que interpreten debidamente determinados objetos de estudio.

Adaptado de: Barber, Carlos. En: Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill. pp. p. 578



EJERCICIO 2

1. Identifique las formas de organización en cada uno de los siguientes textos; luego, realice el esquema que le corresponde:

1.1 Variables

Son aquellos elementos de la hipótesis, que tienen la propiedad de variar, esto es, de adquirir diversos valores, y cuya variación es susceptible de ser medida dada su aplicabilidad.

Para las investigaciones científicas las variables revisten su importancia por la interacción que al "interior" de la hipótesis suscitan en relación con los indicadores y de cómo van a permitir, mediante la operacionalización de la hipótesis, comprobar la "verdad" respecto del problema de investigación; esto es, probar la verdad tentativa.

Las variables deben plantearse en términos claros, precisos, pero sobre todo, permitir la operacionalización. Ejemplos de variables son: la motivación de la empresa, la contaminación de fuentes fijas, las enfermedades respiratorias, etc.

Adaptado de Ortiz F. y García, P. (2006). *Metodología de la investigación, el proceso y sus técnicas.* México. Limusa, pág. 91

1.2 Algunos autores (sobretodo cualitativos) han acusado a los experimentos de laboratorio de "artificialidad", de tener poca validez externa, de mantener distancia respecto al grupo estudiado, de imposibilitar un entendimiento completo del fenómeno que se analiza, de ser reduccionistas y de que descontextualiza la conducta humana para simplificar su interpretación (Mertens, 2005).

Sin embargo, como argumenta Kerlinger (1975): Los objetivos primarios de un experimento verdadero son descubrir relaciones [efectos] en condiciones "puras y no contaminadas", probar predicciones de teorías y refinar teorías e hipótesis.

Tomado de Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGrawHill. p. 202.

CLAVE

Para expresar las ideas de una manera efectiva, el autor no puede usar solo una forma de organizar la información; por tanto, en un solo texto se encuentran párrafos que están estructurados de distintas formas pero con una intención común (superestructura). El lector eficiente puede reconocer

la estructura organizativa de cada párrafo en particular y del texto como unidad, en general. Para ello es necesario prestar atención a los marcadores y conectores, pero también a las ideas centrales y a las secuencias temáticas que se establecen.

EJERCICIO 3

1. Lea con atención el siguiente texto. Escriba a qué tipo de organización corresponde cada párrafo:

Hacia una definición del estudio de caso

El estudio de caso se podría definir como "una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría". Mertens (2005) define al estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad.

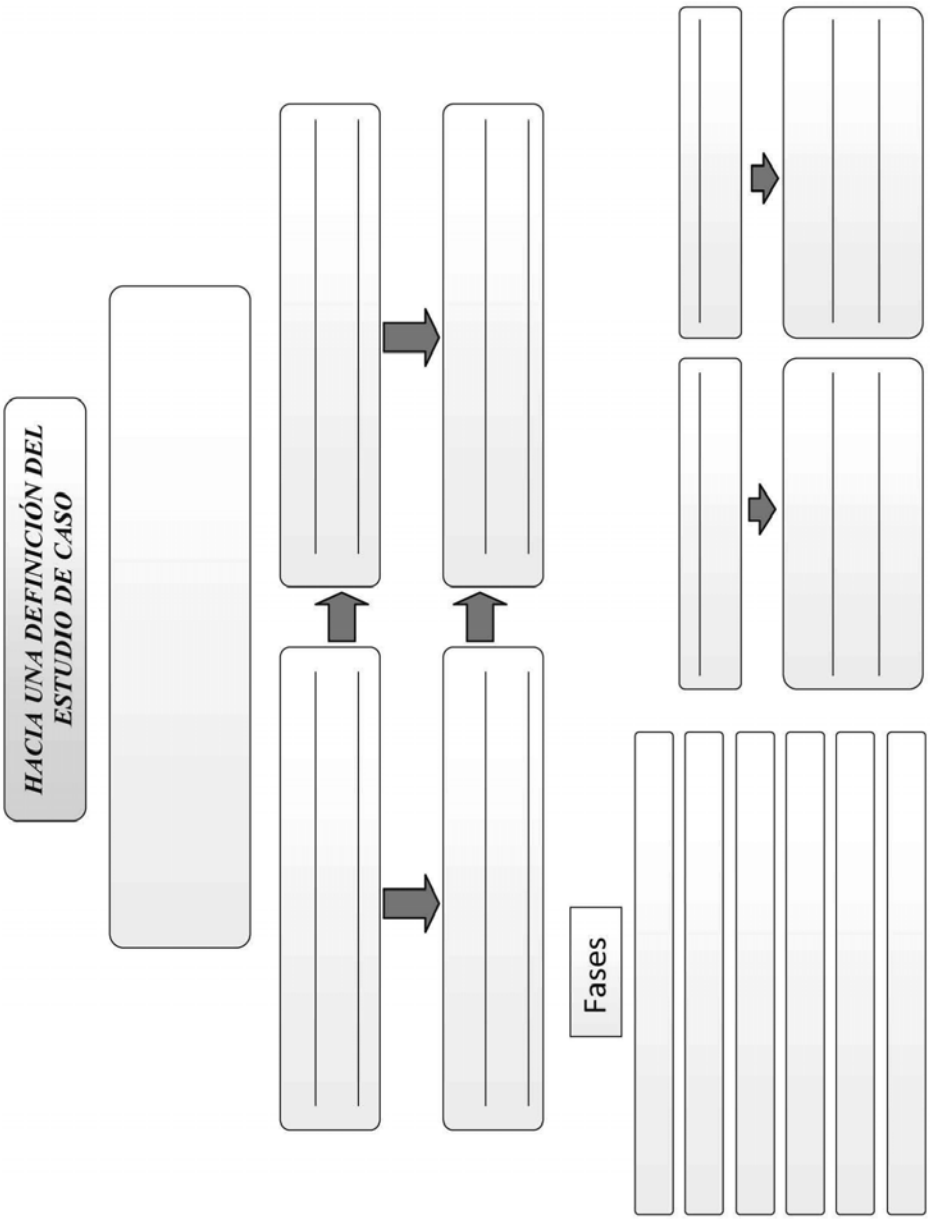
Varios autores como Stake (2003), Mertens (2005), Williams, Grinnell y Unrau (2005) opinan que más que un método es un diseño y una muestra; argumentan que los estudios de caso utilizan o pueden utilizar diversos métodos. Al respecto nosotros creemos que su importancia –más que discutir sobre si es un método, un diseño o una muestra– reside en su utilización, por lo cual dejamos que el lector se forme su propia concepción sobre el estudio de caso.

Harvard Business School (1997) establece las siguientes fases para el estudio de caso:
- Identificar el caso.
- Identificar los antecedentes y su contexto.
- Recolectar la información.
- Realizar el trabajo de campo (entrevistas, observación)
- Análisis de los datos.
- Elaboración del reporte.

Por lo que respecta a la unidad de análisis, Yin (2003) subdivide los estudios de caso en: Casos con unidad holística (todo el caso tomado como una sola unidad de análisis)y casos con unidades incrustadas (varias unidades de análisis dentro del caso). En los estudios de caso holísticos, el caso es crítico y revelador; generado para confirmar, retar o extender una teoría o hipótesis. Por su parte, en los estudios de caso con unidades incrustadas, la "gran unidad" es segmentada en varias unidades (o subunidades), de las cuales se seleccionan algunas para ser analizadas con amplitud y profundidad.

Adaptado de Hernández, R. y otros. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill. CD.

2. Complete el esquema con base en el texto anterior:

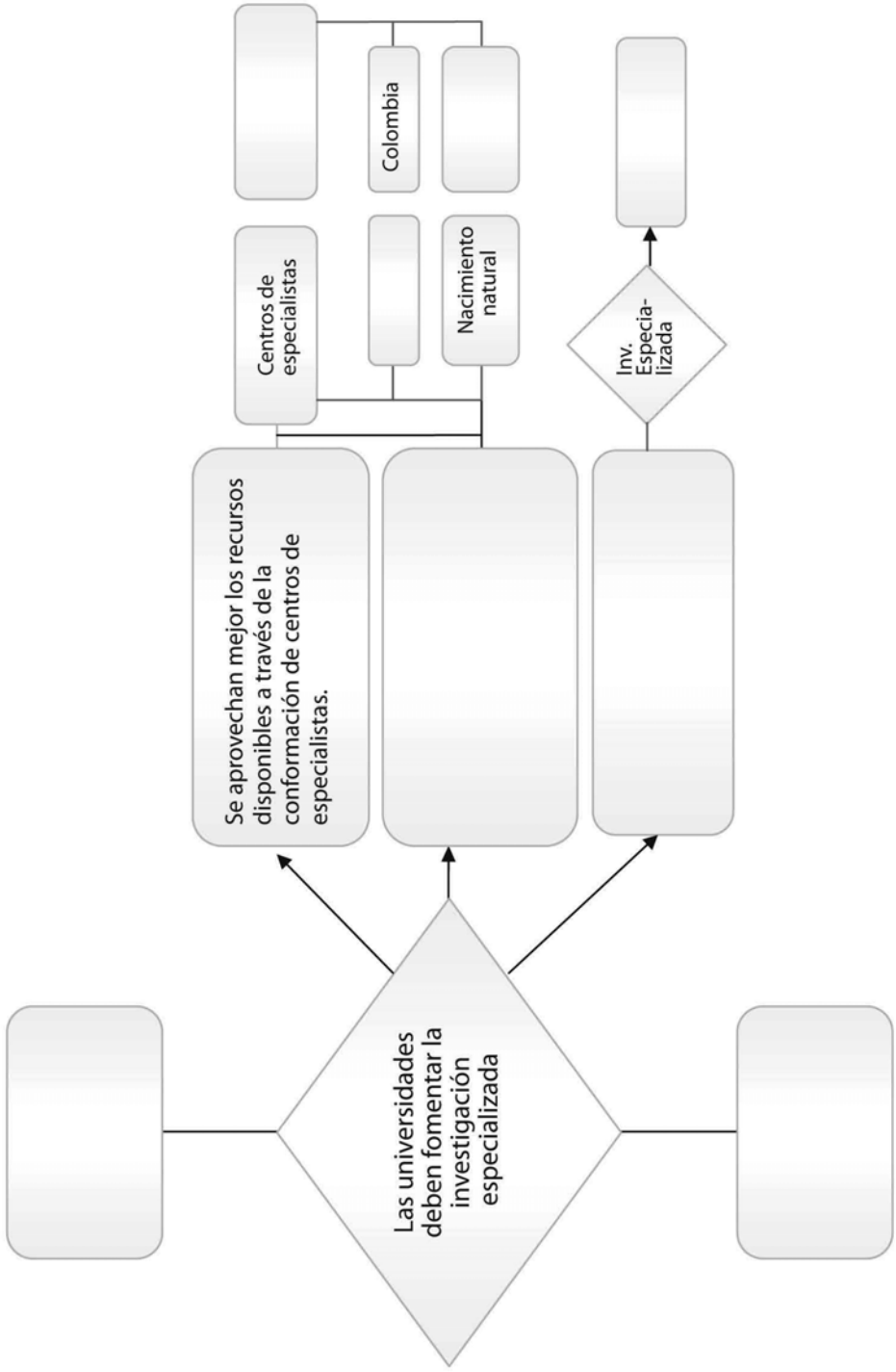


3. Complete el esquema del siguiente texto:

Debemos reconocer y aceptar que las universidades no pueden aspirar a investigar en cualquier campo del conocimiento. Debemos evitar la tendencia de "todos a investigar de todo" y la inclinación de investigar solo para satisfacer la "curiosidad" del profesor o para ganar la aureola de investigador. Así pues, solamente florecerá la investigación seria y de calidad, si cada institución concentra sus esfuerzos en pocas áreas del conocimiento, es decir, si se crean centros de excelencia con un número adecuado de investigadores especialistas en el ramo y el estado los dota de recursos suficientes para lograr su cometido. Estos centros de excelencia generarán así programas de doctorado, centrados en la investigación (al estilo alemán), en donde los aspirantes al grado, principalmente colaboran y aprenden a investigar, con aprovechamiento productivo de los recursos. A medida que se vaya demostrando tener éxito en la línea de investigación escogida, se podrá ir ampliando la investigación en otro campo. Así, estos programas nacerán en forma natural, en contraposición a la manera artificial y postiza en que se conciben doctorados solo para pretender que la institución que los ofrece pertenezca a "otra categoría".

Si logramos lo anterior, habremos logrado a la vez que la investigación sea permanente y deje huella en la institución y en la sociedad, aunque cambien en forma individual los investigadores. La investigación actual, de "cada quien para su santo", sin líderes y seguidores, como los fuegos pirotécnicos muy nuestros, producen ruido y luces multicolores efímeras, pero consumen sus recursos sin haber generado nada.

Tomado de Gómez, H. (1975). *La investigación en la universidad contemporánea*. ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). p.16.


Las universidades deben fomentar la investigación especializada
Se aprovechan mejor los recursos disponibles a través de la conformación de centros de especialistas.
Centros de especialistas
Nacimiento natural
Colombia
Inv. Especia-lizada

EJERCICIO 4:

1. Lea con atención el siguiente texto.

2. Identifique el tipo de organización que se presenta en cada párrafo.

3. Realice el esquema que le corresponde al texto.

La investigación y la reflexión son los objetivos finales de la vida científica universitaria: si bien es cierto que ello se concreta casi que solo a nivel de posgrado, no se debe perder de vista el hecho de que el pregrado debe ser irrefutablemente y pese a todos los hechos que parecen ir en contra, una iniciación rigurosa a la investigación y a la reflexión. Por eso, el primer capítulo de este libro trata detalladamente de la elaboración de una monografía científica.

En el segundo capítulo se presentan algunas sugerencias para la preparación, elaboración y ejecución de un seminario, entendido en este texto como un método de estudios en grupo y como una actividad en clase que es específica de los cursos universitarios.

Para garantizarle al alumno una iniciación primaria al manejo de los recursos electrónicos en la búsqueda de datos para sus trabajos de investigación, se presentaran algunas pautas relativas al acceso a Internet y a las demás facilidades de la informática y la multimedia, incluyendo orientación para el registro documental de los datos allí obtenidos.

Finalmente, se otorgan pautas de lectura encaminadas al tipo de análisis requerido en la educación superior, se aborda la lectura de documentación y la lectura analítica; la primera se orienta al estudio general y es de tipo selectivo; en la segunda se aborda la interpretación del texto con el objetivo de llegar a una síntesis.

Adaptado de: Severino, A. 2000). *Metodología del trabajo científico*. Bogotá: Magisterio. p.15

ESCUCHÉMONOS

4. Comparta con sus compañeros el esquema que realizó; solicite que lo lean y lo interpreten.

PROYECTEMOS

5. Tome un texto académico que deba leer dentro de su plan de estudios; identifique el tipo de texto y la forma como está organizada la información, luego realice el esquema correspondiente.

Anexo 1. Prueba final de comprensión lectora

PRUEBA FINAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

Lea con atención el siguiente texto:

En busca de la perfección

La imaginación se ha nutrido siempre de personajes que superan la debilidad humana: superhéroes sanos, inteligentes y con poderes sobrenaturales. La perfección ha sido el sueño del ser humano; la ciencia y la tecnología las herramientas más poderosas para buscarlo. En nuestra memoria perduran imágenes de "El Capitán América" o "El Hombre Araña", ídolos de ficción que por errores de laboratorio o mutaciones genéticas se convirtieron en superhombres.

En 1953, los científicos James Watson y Francis Crack –basados en la información aportada por la científica Rosalinda Franklin–, sacaron a la luz, a través de un artículo publicado en la Revista Nature, un descubrimiento sin precedentes: la estructura del ADN, esa molécula con forma espiral ubicada en el núcleo de las células que posee en forma codificada, toda nuestra información genética: la estatura, el color de los ojos, la tendencia a ser gruesos o delgados, o las posibles enfermedades que podríamos desarrollar durante nuestra vida. Casi cincuenta años después, un consejo internacional formado por científicos de seis países, logró descifrar la secuencia completa del genoma humano.

Conocer la estructura del ADN fue la entrada al campo de la manipulación genética y a procesos tan trascendentales como la clonación que permite la reproducción de organismos idénticos, y la modificación genética que puede evitar y curar definitivamente ciertas enfermedades congénitas, de allí que la optimización de este proceso representaría la posibilidad futura de un ser humano fisiológicamente perfecto. Sin embargo, la oveja Dolly, primer organismo vertebrado producto de una clonación que sorprendió al mundo por haber logrado romper las barreras de la naturaleza, se tuvo que sacrificar después de envejecer a una velocidad superior a la normal;

esto confirma que la clonación aún no es un proceso controlado en su totalidad y aumenta la incertidumbre acerca de la conveniencia de una futura clonación de humanos.

Entre todos los misterios con que se enfrenta la ciencia, el del origen del habla en los seres humanos es, quizá, uno de los más acuciantes. El ser humano es, en efecto, la única criatura sobre la faz de la tierra capaz de comunicarse a través del habla, ese conjunto de sonidos que, según un esquema mental bien definido, se transforma en la serie de símbolos articulados y organizados que conocemos como lenguaje. En octubre de 2001, científicos británicos anunciaron el descubrimiento del primer gen del lenguaje llamado FOXP2, lo cual suscita la esperanza de que la revolución genética esté próxima a identificar las raíces biológicas del pensamiento consciente, quizá aproximarse a lo que significa ser humano y, por consiguiente, avizorar la mecánica del pensamiento cognitivo, el proceso de desarrollo del ser humano y aún la evolución humana a partir del reino animal. Conseguido todo esto es fácil pensar que se pueda clonar un ser humano con unos pensamientos modificados genéticamente y hasta programados como en un computador.

Sin embargo, frente a estos descubrimientos, cabe pensar que se puede llegar a clonar un organismo humano, pero no repetir una persona; que se puede modificar genéticamente para lograr un ser humano fisiológicamente sano, pero no perfecto. No somos solamente genes, los rasgos más distintivos de nuestra personalidad se deben en gran medida al entorno que nos rodea, a la influencia de amigos, familia, personas con las que hemos interactuado y a las experiencias únicas que hemos vivido a través del tiempo.

El investigador Fabricio Rodríguez Dos Santos de la Universidad Federal de Minas Gerais Brasil, uno de los pocos latinoamericanos que investiga en el Proyecto del Genoma Humano, dice que aunque la modificación genética puede curar enfermedades congénitas y ayudar en casos como la infertilidad, todavía no se conocen las consecuencias que a largo plazo, y en generaciones posteriores, tendría este tratamiento y afirma: "El hombre debe continuar haciendo hijos como lo ha hecho hasta ahora. La eugenesia, ciencia que busca crear al hombre perfecto, solo vendría a degenerar la condición humana".

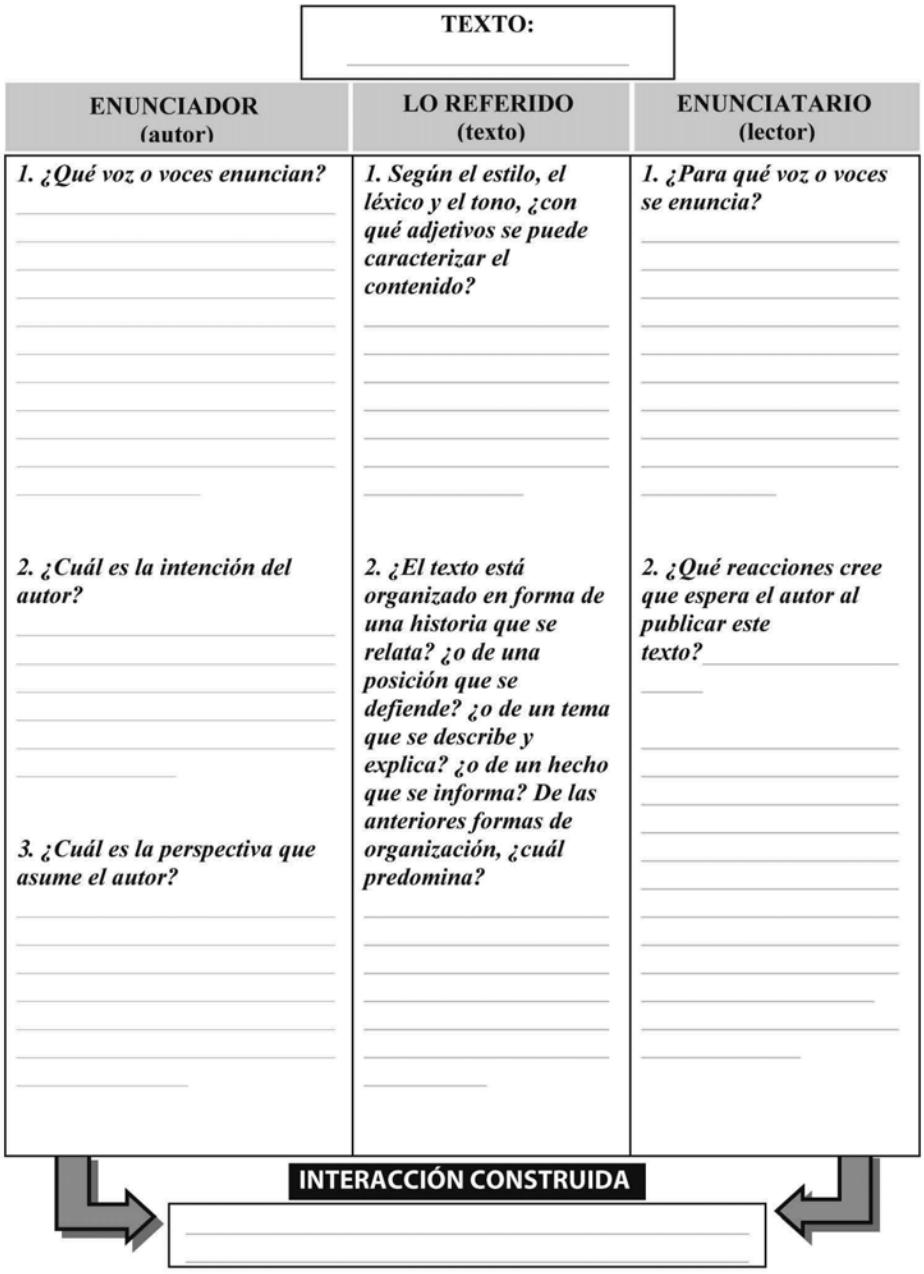
Como consecuencia negativa derivada del conocimiento de nuestros genes, se podría originar una nueva clase de discriminación en el futuro. Si la ciencia permite conocer toda la información genética de las personas, muchas pueden ser estigmatizadas, descalificadas para ciertas labores o excluidas de

beneficios como los seguros de salud, al comprobarse que tienen tendencia a determinadas enfermedades o a determinados comportamientos.

Y en cuanto a estos descubrimientos, puestos al servicio del ser humano, ya circulan alimentos transgénicos, resistentes a ciertos insectos, plagas, herbicidas y con mayor calidad nutricional. Con estos nuevos productos se ahorran millones de dólares en recursos destinados a combatir las plagas y a mejorar los alimentos. Estas características dependen, en su mayoría, de un solo gen, así que el proceso de transgénesis es relativamente sencillo. A pesar de las múltiples ventajas de dicho proceso, son cuestionables las consecuencias; por ejemplo, las plantas y alimentos transgénicos podrían generar problemas económicos y ecológicos. Si se siembran plantas resistentes a insectos, en las parcelas vecinas estarían obligados a implementar ese mismo tipo de cultivo, de lo contrario los insectos arreciarían su ataque contra las plantas naturales que no tienen esta protección. Tampoco se conocen los efectos colaterales que pueden tener el consumo de estos alimentos.

Como en el cuento de los frijoles mágicos, en que unas semillas crecen hasta las nubes, la ciencia a través de la modificación genética produce resultados sorprendentes en los campos vegetal y animal que podrían superar cualquier historia fantástica: un álamo que biorremedia la contaminación ambiental por mercurio; un tomate que gracias a la introducción artificial de un gen proveniente de un pez (transgénesis) dura más tiempo fresco; árboles, ratones y renacuajos bioluminiscentes que brillan en la oscuridad y permiten visualizar el desarrollo de sus órganos internos, debido a que se les han introducido los genes de la luciérnaga. Y ante todo, seres humanos que serían fiel copia de otros del pasado, pero desadaptados para los nuevos tiempos. La ciencia le ha permitido al ser humano mejorar notablemente su calidad de vida, pero también lo podría poner a las puertas de grandes desastres**.**

1. De acuerdo con el texto leído, describa la situación de enunciación:



2. Infiera el significado de los siguientes términos a partir del contexto de la lectura:

2.1 Conocer la estructura del ADN fue la entrada al campo de la manipulación genética y a procesos tan trascendentales como la clonación que permite la reproducción de organismos idénticos, y la modificación genética que puede evitar y curar definitivamente ciertas enfermedades *congénitas*, de allí que la optimización de este proceso representaría la posibilidad futura de un ser humano fisiológicamente perfecto.

2.2 Entre todos los misterios con que se enfrenta la ciencia, el del origen del habla en los seres humanos es, quizá, uno de los más *acuciantes.*

2.3 Un *álamo* que biorremedia la contaminación ambiental por mercurio.

3.

3.1 ¿Qué relación se establece con los términos "de allí que" y "sin embargo" en el siguiente fragmento?

La modificación genética puede evitar y curar definitivamente ciertas enfermedades congénitas, de allí que la optimización de este proceso representaría la posibilidad futura de un ser humano fisiológicamente perfecto. Sin embargo, la clonación aún no es un proceso controlado en su totalidad y aumenta la incertidumbre acerca de la clonación de humanos.

3.2 Reemplace el conector subrayado por otro que no altere el sentido de la oración:

Se puede lograr un ser humano fisiológicamente sano pero no perfecto.

3.3 Relacione la oración usando un conector:

El ser humano debe continuar haciendo hijos como hasta ahora _____ La eugenesia solo vendría a degenerar la condición humana.

3.4 "La oveja Dolly, primer organismo vertebrado producto de una clonación que sorprendió al mundo por haber logrado romper

las barreras de la naturaleza, se tuvo que sacrificar después de envejecer a una velocidad superior a la normal; esto confirma que la clonación aún no es un proceso controlado en su totalidad y aumenta la incertidumbre acerca de la conveniencia de una futura clonación de humanos". ¿A qué hace referencia el término subrayado?

3.5 "Si se siembran plantas resistentes a insectos, en las parcelas vecinas estarían obligados a implementar ese mismo tipo de cultivo, de lo contrario los insectos arreciarían su ataque contra las plantas naturales que no tienen esta protección. Tampoco se conocen los efectos colaterales que pueden tener el consumo de estos alimentos." ¿A qué alimentos hace referencia el término subrayado?

4.

4.1 Escriba la idea central del texto
4.2 Cree otro título para el texto
4.3 Escriba tres palabras claves

5.

5.1 ¿Cuál de las siguientes oraciones pretende explicar y cuál busca convencer?

- Un consejo internacional formado por científicos de seis países, logró descifrar la secuencia completa del genoma humano.
- La ciencia le ha permitido al ser humano mejorar notablemente su calidad de vida, pero también lo podría poner a las puertas de grandes desastres.

5.2 Señale el tipo de organización de los párrafos 1, 3 y 7.

5.3 Realice un esquema del texto.

Anexo 2. Respuestas a los talleres

TALLER DE INFERENCIAS ENUNCIATIVAS

I. EJERCICIOS DE PARATEXTUALIDAD

1. Texto de tipo académico con un estilo formal, pero sencillo, además de un léxico preciso referido a la ciencia de la investigación.
2. Intelectual con experiencia en el campo de la investigación, preocupado por didactizar sus conocimientos y difundirlos a través de la publicación de un libro guía.
3. Se trata de un lector en formación académica en el campo de la investigación en general, y de la realización de un trabajo de grado a partir de un proyecto de investigación, en particular. Tratándose de una segunda edición, como aparece en el paratexto, se puede inferir que la obra ha gozado de aceptación entre la comunidad académica especializada en el ámbito contemporáneo.
4. El propósito es presentar sistemáticamente los pasos para elaborar, escribir y presentar un trabajo de grado; por esa razón, el contenido responde a la secuencia de acciones más lógica en investigación.
5. Al fijarse en la bibliografía, el estudiante podría realizar una lista de obras pendientes para consulta, teniendo la garantía de abordar una línea investigativa similar.

II. EJERCICIOS DE ENUNCIADOR-ENUNCIATARIO

1. El estudiante debe subrayar en el texto los siguientes nombres: Van der Maren, Becker, Blummer, Kaplan. Y la voz del autor.

2. La voz de Van der Maren se utiliza para contrastar una visión clásica de la investigación en laboratorio con las voces de Becker y Blummer, quienes apoyan la orientación cualitativa que ofrece la voz del autor frente a los problemas sociales que son objeto de investigación. La voz de Kaplan puede considerarse como neutral, y el autor la convoca para establecer una distinción teórica que sustente las precisiones del autor sobre la lógica utilizada al interior de las investigaciones.

3. Directo, didáctico, Académico.

4. El lector para quien está destinado el texto podría ser:
__ Un investigador sin experiencia en métodos
__ Un estudiante sin experiencia en métodos
__ Un profesor de Metodología de la investigación
__ Un profesional de cualquier área del saber

5.
__ Tiene experiencia en investigaciones cualitativas de campo
__ Maneja una posición neutral frente al tema de los métodos investigativos
__ Es una autoridad académica inclinado hacia la acción social
__ Pretende llegar a lectores jóvenes a través del énfasis en aspectos concretos.

6. Motivar, opinar, explicar, informar.

7.
__ El temor de los estudiantes a la investigación cualitativa tiene que ver con una supuesta ausencia de rigor.
__ El método cualitativo es más apropiado para el estudio de los sistemas vivientes.
__ La lógica práctica no tiene por qué oponerse a la lógica reconstruida.

III. EJERCICIO DE SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN

Enunciador

1- *Voces que enuncian:* En el primer párrafo se convoca una multiplicidad de voces que se pronuncian a favor y en contra del trabajo de grado. Estas voces no tienen un autor particular, aunque sean traídas al texto en forma literal, sino que representan los saberes en el medio académico, pero también desde el sentido común.

La voz del autor, oculta tras el uso impersonal en la redacción, finalmente se decide a apoyar las voces que simpatizan con el trabajo de grado. En el penúltimo párrafo, refuerza su posición convocando una voz de autoridad (Muñoz), que le sirve para definir "lo que es realmente" un trabajo de grado.

2. *Intención del autor:* Explicar el concepto de "trabajo de grado" y para qué sirve.

3. La perspectiva teórica de Cisneros se adscribe a la perspectiva académica que apoya la realización de trabajos de grado en los programas universitarios.

Lo referido

1- Se trata de un estilo formal y académico caracterizado por la explicación, directa y organizada; la terminología no es especializada pero guarda estricta precisión. El tono se inclina hacia lo didáctico.

2- Predominantemente, un tema que se describe y explica.

Enunciatario

1. El enunciatario de este texto es un estudiante próximo a obtener su título de grado, quien posiblemente se encuentre iniciando su proceso de investigación y de elaboración del trabajo.

2. Espera contribuir a la formación de investigadores jóvenes a partir de sus trabajos de grado, y orientar en ellos una actitud positiva frente a tal tarea, al validar y justificar un requisito académico propio de la tradición universitaria.

Interacción: De tipo didáctico, inscrita en la dinámica pedagógica.

TALLER DE INFERENCIAS DE RECUPERACIÓN LÉXICA

I. EJERCICIOS DE CONTEXTUALIZACIÓN

EJERCICIO 1

1- Endémicas: b) Algo que es propio y exclusivo de determinados lugares.
2- Edulcorante: a) Una sustancia dulce. 3- Artrópodos: b) insectos
4- Endémicas: Nativas. Edulcorante: Endulzante. Artrópodos: Insectos.

EJERCICIO 2

1- Inoculación: Introducción de un virus en un animal. 2- Periplo: Viaje 3- a) Paradigma: Modelo b) Objetivo 4- Hermenéutica: interpretación. Monismo: Concepción de lo único. Positivismo: Explicar científicamente los fenómenos. Canon: Catálogo. Razón instrumental: Conocimiento como herramienta para actuar en el mundo. Constructo: Estructura. Estipular: Formular. Desvelar: Quitar el manto que lo oculta. Presciencia: Conocimiento de lo futuro. Dicotomía: División en dos. Intersubjetividad: Entre personas.

II. EJERCICIOS DE RADICACIÓN Y SUFIJACIÓN

EJERCICIO 1

1- Sub: debajo. Mono: uno. Micro: pequeño. Piro: fuego. Logia: ciencia. Cida: que mata. Céfalo: cabeza. Zoo: animal.

2- / 4- / 5-
Antropológicamente: *Antropo*–hombre / *logía*-estudio / mente- terminación adverbial. Estudio del ser humano.
Anuria: *an*-sin / *uria*-orina. Supresión de la orina.
Arterioctomía: a*rterias* / *tomía* – corte. Incisión en las arterias.
Axiología: Ciencia de los valores.
Blenofobia:*bleno*-mucosidad / *fobia*-temor. Terror a las mucosidades.
Coacción: *co*- en compañía. Actuar con otro.
Diacrónicamente: *dia*- diferente / *crono*- tiempo. En diferente tiempo.
Disfuncional: *dis*- con dificultad. Funciona con dificultad.
Disuria: *dis*- con dificultad / *uria*-orina. Orina con dificultad.
Entomología*: Entomo-insecto / logía-estudio. Ciencia que estudia los insectos.*
Epistemología: *Episteme*-conocimiento / *logía*- estudio. Estudio de los métodos del conocimiento.
Eritrocitos:eritro-rojo / Glóbulo rojo de la sangre.
Etnógrafo:*etno*-pueblo / *grafía*- escritura. Descripción de las razas y los pueblos.
Fluctuante: Que oscila.
Gerontocracia:*geronto*-anciano / *cracia*-gobierno. Gobierno confiado a los ancianos.
Gnoseológico: *gnosis*-conocimiento / *logía*-ciencia. Relativo al conocimiento.

Hematuria:*hema*-sangre / *uria*-orina. Emisión de sangre con la orina.
Hemostasia: *hemo*-sangre / *stasia* –detención. Estancamiento de la sangre.
Irreductible: No se puede reducir.
Megalítico:*mega*- grande / *lito*- piedra. Piedra monumental.
Miriápodo:*miri*-innumerable / *podo*- pie. Especie animal que tiene uno o dos pares de patas en cada artejo.
Monofobia: *mono*- uno / *fobia*-temor / Temor a estar solo.
Nostalgia: *nostos*- regreso / *algia*- dolor. Tristeza causada por la ausencia.
Ontología: *onto*-ser / *logia*- ser. Ciencia del ser en general.
Opacidad: Cualidad de opaco.
Ornitofóbico:*ornito*- ave / *fobia*-temor. Temor a las aves.
Ortodoxo: *orto*-derecho / *doxo*-opinión. Conforme con la opinión.
Panteismo: *pan*- todo / *teo*-dios / *ismo*- doctrina. Sistema de los que identifican a Dios con el mundo.
Polivalente: *poli* –munchos. Que tiene muchas valencias.
Semántica:*sema*- significado. Relativo al significado.
Sincrónico: *sin*-en el mismo / *cronos* –tiempo. En el mismo tiempo.

3-

Verticales	**Horizontales**
1. Zoomorfo	7. Necrópolis
2. Artritis	8. Hepatitis
3. Heptágono	9. Ortografía
4. Eugenesia	10. Dérmico
5. Aristocracia	11. Insecticida
6. Biblioteca	12. Hidrocefalia.

III. EJERCICIOS DE LLENADO

EJERCICIO 1

1- a) surgen b) descubrirlos c) investigación d) existentes

2- a) resolver b) importante c) definidos d) interés e) aportan f) aprender g) investigar

3- a) definida b) sintetizarlo c) frase d) esencia e) denomina f) demostrar g) igualmente h) proceso i) aconsejable j) generales k) específicos l) título

EJERCICIO 2

1- a) idea b) investigación c) todo d) reflexión e) percibe f) estudiar g) negativo h) conocido i) solución j) práctico k) modelo

EJERCICIO 3

1- proceso
2- resolución / motivos
3- ciencia / realizarse
4- necesario / debe / idea / proyecto / específicos / formulados
5- búsqueda / conocimiento / realizarse / enmarcará / relevantes
6- aspecto / ponen / estudios / relación
7- asociarlo / números / disminuir / hace / asignación / hablan / sucesos / investigaciones / grupo / propiedades / fenómeno / expresa

TALLER DE INFERENCIAS LÉXICAS Y REFERENCIALES

I. EJERCICIOS DE RELACIONES ANALÓGICAS

EJERCICIO 1

1.1. *Relación de sinonimia*
a) Saber
b) Interrogante
c) Procedimiento
d) Ley

1.2. *Relación de superordenación:*
a) Pregunta problema
b) Observación
c) Tesis, argumentos, conclusiones

1.3. *Relación de generalización:*
a) Ciencias sociales
b) Investigación
c) Tipos de variables
d) Métodos de investigación
e) Método científico

1.4. *Relación de contraste:*
a) Cualitativo
b) Variable independiente
c) Bibliografía
d) Graduado
e) Investigación teórica

1.5. *Relación de coordinación:*
a) Matemáticas
b) Ensayo
c) Fin de la investigación

1.6. *Relación de funcionalidad:*
a) Escritura
b) Hipótesis
c) Problema
d)Sustentación del trabajo de investigación

2.1. Se encuentran en relación de superordenación: d) Trabajo de investigación: Tema
2.2. Se encuentran en relación de coordinación: a) Ciencia: Tecnología
2.3 Se encuentran en relación de instrumento: b) Gráficas estadísticas: Computador

3.1. Consultar: BUSCAR / Reiteración por sinonimia.
3.2. Hablar: ACCIÓN COMUNICATIVA / Reiteración por generalización.
3.3. Estudiante: GRUPO DE ESTUDIO / Reiteración por generalización.

EJERCICIO 2

1- [1] **empíricos** y **teóricos:** Relación Coocurrencia por contraste.

[2] **procesos** como la *observación*, la *medición*, y el *experimento*: Relación Reiteración por Generalización.

2.1- El ser humano - El fabricante de zapatos: Relación de Reiteración por Superordenación.
Esta relación se produce porque el fabricante de zapatos se utiliza para EJEMPLIFICAR el concepto del ser humano que debe descubrir las relaciones entre los fenómenos.
2.2- Esquema - Visualización global de la información que presenta cada texto: Relación de Coocurrencia por Funcionalidad.
Esta relación se produce porque la visualización global de la información que presenta cada texto corresponde a la FUNCIÓN del esquema.
2.3- Educador – Estudiante ___ Investigadores: Relación de Reiteración por Generalización.
Esta relación se produce porque educador y estudiante se incluyen dentro del término investigador, se quiere dar la idea del papel del educador y el estudiante en un proyecto de investigación.
3.1- RELACIÓN DE COOCURRENCIA POR OPOSICIÓN:
de lo accidental, lo importante de lo secundario.

3.2- RELACIÓN DE REITERACIÓN POR SINONIMIA:
latesispropiamente dicha, o hipótesis general,

3.3- RELACIÓN DE REITERACIÓN POR REPETICIÓN: hipótesis

II. EJERCICIOS DE RELACIONES REFERENCIALES

EJERCICIO 1

1- *Analizarlos* – a los datos.

2- *Al hacerlo* – Al observar comportamientos de intolerancia familiar.

3- *Lo mismo ocurriría* – Desarrollar y adaptar al contexto de estudio.

4- *Este* – el proceder estadístico.

5- *Sobre la cual* – Sobre la estructura original. / *Reposa* – La estructura

6- *Según su naturaleza* – Del problema

7- *Las dos más grandes manifestaciones del género humano* – La ciencia y el arte

8- a) *Esta acepción* – La teoría como conocimiento que nos ayuda a entender situaciones.
   b) Adoptaremos – el autor del libro y sus lectores potenciales.
   c) Este último – El significado de la teoría expuesto en palabras de Kerlinger.

9- a) Esta exposición: La impartida por el profesor Serrón sobre políticas de lectura y escritura.
   b) El investigador: El profesor Sergio Serrón.
   c) Ofrece: El profesor Sergio Serrón.
   d) El problema: Las deficiencias de los universitarios en materia de lengua escrita.
   e) Esta dirección: En la enseñanza de la lectura y la escritura.
   f) Se anota: La cultura organizacional institucional.
   g) Su enseñanza: La enseñanza de la lengua materna y otras lenguas.
   h) Esto implica: La enseñanza de la lengua hasta el bachillerato.
   i) Permitirían: Las políticas institucionales.
   j) Uno de los aspectos: Abordar la educación como un conjunto.

EJERCICIO 2

1- Estas / su / ellas / de este tipo.
2- Esta etapa / esto / esta / dicho proceso / estas.

III. EJERCICIOS DE MARCADORES Y CONECTORES

EJERCICIO 1

1.1- b) a fin de que.
1.2- c) Siempre y cuando (el investigador establezca).
1.3- a) en otras palabras.

2.1- a) Relación de orden puesto que introducen las diferentes formas de abordar los trabajos previos relacionados con el tema de la investigación.
2.2- b) Agregar información, permiten dar cuenta de los diferentes temas que se trataran en el capítulo del libro que se reseña.
3- a) Igualmente – agrega información – A Einstein, se suma Aristóteles para defender la idea del aprendizaje como placer.
b) De todas maneras – contraargumenta – El conocimiento está más ligado a la vida intelectual que a los placeres.
c) Pero – oposición – El conocimiento como campo académico en contraste con otros ámbitos donde es utilizado.
d) Así mismo – agrega información – El conocimiento pertenece a la vida intelectual y a la vida cotidiana.
e) Sin embargo – oposición – El tema de estudio parte de los problemas de la vida cotidiana, en contraste con el desarrollo de la investigación que requiere los métodos del conocimiento científico.

EJERCICIO 2

1- Las muestras deben elegirse de tal manera que sean representativas de la población *para que* las conclusiones derivadas del muestreo sean válidas.

- Una muestra es representativa de una población *siempre que* se puedan deducir importantes conclusiones a partir de esta muestra.
- El muestreo en el que cada elemento puede elegirse más de una vez se llama muestreo por reemplazo *mientras* si cada elemento no puede elegirse más de una vez se llama muestreo sin reemplazo.
- Las variables a medir en los diferentes tipos de investigación presentan diferentes características *por ello* existen diferentes técnicas de medición como el muestreo sistemático o estratificado.

- En una población finita en la que se realiza un muestreo con reemplazo, puede teóricamente ser considerada como infinita *puesto que* puede extraerse cualquier número de muestras sin agotar la población.

2.1- d) a pesar de
2.2- c) por tanto / además
2.3- b) ya que / es decir / por ello borrar el "que" después de es decir

3.1. El término ADEMÁS permite establecer una relación de ADICIÓN entre dos ideas.
3.2. El término PUESTO QUE permite establecer una relación de CAUSALIDAD entre dos ideas.
3.3. El término YA QUE permite establecer una relación de CAUSALIDAD entre dos ideas: 1. No en todas las investigaciones se puede aplicar el método hipotético-deductivo. 2. esto depende del grado de conocimiento del investigador, el problema de investigación y los objetivos a alcanzar.
3.4. El término PERO permite establecer una relación de OPOSICIÓN entre dos ideas: 1. el término hipótesis tiene significados semejantes en distintas disciplinas. 2. la suposición es algo que está lejos de ser una verdad probada o experimentada
3.5. El término A PESAR DE permite establecer una relación de OPOSICIÓN entre dos ideas: 1. la presentación oral de un trabajo sea también una forma de transmitir los resultados de un estudio. 2. esta se basa casi siempre en textos que han sido elaborados como resultado del proceso investigativo.

EJERCICIO 3

1- a) Por eso b) Porque c) Aunque
2- a) Las conclusiones derivadas del muestreo sean válidas.
b) Difícilmente puede repetirse.
c) Es en las instituciones educativas donde se construye el conocimiento

ESCUCHÉMONOS

3.1- AUNQUE: En el texto no se está expresando una comparación sino una oposición.
3.2- ES DECIR: No se expresa una relación de causa – consecuencia, sino de explicación.

IV. EJERCICIOS DE PROGRESÓN TEMÁTICA

EJERCICIO 1

1-a) La formación universitaria acarrea la realización de actividades prácticas.
b) La ubicación clara del problema genera la formulación de la hipótesis general.
c) El trabajo tiene por objetivo final comunicar el resultado de una investigación.
d) Antes de comenzar la lectura, el alumno elabora una guía de su trabajo.
e) En todos los casos, la introducción manifiesta las intenciones del autor.

2-a) Una buena tesis posee un tema original.
b) La revisión sirve para detectar errores en la redacción.
c) Una correcta delimitación del tema nos permitirá no divagar en la investigación.
d) La lectura exploratoria pretende obtener ideas generales sobre un texto.
e) Los pasos del método científico son observación ubicación del problema hipótesis comprobación y conclusión.

EJERCICIO 2

1-a) __ La reseña o análisis bibliográfico, es una síntesis o comentario de los libros, aparecen en revistas especializadas en las diferentes áreas de la ciencia, las artes y la filosofía.__ Ellas desempeñan un papel importante en la vida del estudiante y de los especialistas puesto que __ permiten adquirir un conocimiento previo del contenido y del valor de un libro que acaba de ser publicado.__ Así pues, las reseñas permiten efectuar una selección entre la bibliografía disponible en la etapa de lectura de los documentos __ para la elaboración de un trabajo científico.

b) __La fase de redacción consiste en la expresión literaria del razonamiento desarrollado en el trabajo. __ Guiándose por las exigencias propias de la construcción lógica, el autor redacta la idea general del texto, confrontando las fichas de documentación y creando la estructura redaccional en que estas habrán de insertarse. __ Una vez en posesión de la estructura lógica de las ideas, el trabajo no es más que una cuestión de comunicación literaria.

c) __ La reseña se estructura en varias partes lógico–redaccionales. __ Se abre con un encabezamiento en el que se transcriben los datos bibliográficos completos de la publicación reseñada. __ Sigue una sucinta información acerca del autor del texto. __ Luego viene una exposición sintética del contenido del texto, que debe ser objetiva y contener los puntos principales y más significativos de la obra analizada. __ Esta exposición debe transmitirle al lector una cisión precisa del contenido del texto, de acuerdo con el análisis temático. __ Finalmente, debe contener un comentario crítico, es decir, __ una evaluación del texto __ esta puede señalar tanto los aspectos positivos como los negativos de la obra reseñada.

d) __ Siempre es bueno contextualizar la obra que se esté analizando en el ámbito del pensamiento del autor, __ relacionándola con sus otros trabajos y con las condiciones de la cultura de esa área en el momento de su producción. __ En la medida en que el reseñador expone y examina las ideas del autor, __ establece un diálogo con ambos. __ En tal sentido, el reseñador puede inclusive exponer sus propias ideas y defender sus puntos de vista personales, coincidan o no con los del autor reseñado.

PREGUNTAS 2 y 3

Este es el párrafo que trata un tema diferente al de los otros: la redacción de un trabajo de investigación. Los demás párrafos tratan el tema de la reseña.

EJERCICIO 3

1-a) __ Existen maneras de hacer citas dentro del cuerpo del texto evitando las notas de pie de página.
__ Partiendo del hecho de que las obras contenidas en la bibliografía final se encuentran numeradas, cuando se quiera señalar la ubicación de un pasaje, basta indicar el número de la obra citada y la página.
__ Otra manera que se utiliza, en la que se hace innecesario hacer referencia al número bajo el cual figura la obra en la bibliografía final es esta: insértese dentro del texto, entre paréntesis, al final del pasaje citado, el nombre del autor, el año y la página, añadiendo la inicial correspondiente al título del documento citado.

b) __ Se entiende por tema un asunto o materia de la cual puede hablarse. En sentido más estricto, un tema corresponde a un aspecto de la realidad, tomado como referente, que es objeto del discurso.

__ Por eso, tema es también equivalente a texto que versa sobre un objeto definido. En este sentido, existirían tantos temas como objetos existen en el universo.
__ Por otra parte, entendemos por problema una cuestión que se trata de aclararse, un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de un fin. Pero también una dificultad, tarea, o un ejercicio de pregunta práctica y teórica que exige una respuesta o solución. En el plano del lenguaje, problema es una proposición que plantea una dificultad de solución dudosa.
__ En la vida real, como seres humanos, nos encontramos cotidianamente con un sinnúmero de temas que ocupan nuestra atención o de problemas que es necesario resolver. Los espacios en los que ellos se presentan están interrelacionados. Al fin y al cabo la investigación y la ciencia apuntan a desarrollar los intereses de la gente, en cuanto a lo que la rodea, y a aportar soluciones concretas respecto a las dificultades que entorpecen el desarrollo de la vida y el progreso social.
__ En razón de lo anterior, en el campo de la investigación, es normal que tema se asimile a problema; esto es, que lo que se nos presenta como problema o que en algún sentido llama nuestra atención se convierta, normalmente, en tema de estudio o de análisis científico.

c) __ Para construir una respuesta tentativa a un problema de investigación como la repitencia escolar, podemos comenzar a leer documentos que se han elaborado sobre el tema: desde notas de periódicos, artículos de revistas o libros publicados para formarnos así una idea general sobre el tema.
__ Pensemos en visitar algunos establecimientos educativos de estratos diferentes para obtener datos acerca del número de alumnos reprobados por grado en los últimos años, y establezcamos algunas comparaciones a partir de ellos.
__ En tercer lugar, precisemos si para llegar a respuestas claras sobre el problema es fundamental un trabajo experimental o de campo, una reflexión puramente teórica o la combinación de los dos.
__ Meditemos en posibles campos teóricos, en la disciplina o ciencia en que se ubica la pregunta. Indaguemos en nuestras experiencias personales en algunas fuentes iniciales para esbozar algunos supuestos, por ejemplo: la reprobación o repitencia escolar, tiene, generalmente, relación con factores tanto familiares como institucionales que tienen, a su vez, relación con otros factores de tipo socioeconómico y cultural.
__ A partir de la información recolectada, hagamos un listado de variables relacionadas con el tema y tratemos de clasificarlas como pasos que nos orienten en la búsqueda de respuestas a la pregunta.

__ Finalmente, intentemos hacer una lista de proposiciones – a partir de los supuestos esbozados – entre las que pudiéramos señalar alguna con posibilidad de expresar una hipótesis.

EJERCICIO 4

1- __ Desde el momento en que el ser humano tuvo conciencia de su presencia sobre la tierra, desarrolló la tendencia a interrogarse sobre la naturaleza que lo rodeaba, sobre las razones de su existir y sobre el sentido de su propia vida. ___ A lo largo de la historia, un amplio camino se ha recorrido en el intento de responder a estas cuestiones; desde explicaciones primitivas de tipo mágico, pasando por distintas doctrinas religiosas y filosóficas hasta llegar a complejos sistemas de razonamiento que constituyen hoy las leyes esenciales de la ciencia.

__ Los historiadores coinciden en afirmar que los primeros focos de importancia del saber científico se generaron en las culturas orientales y que de allí se transmitieron a las culturas mediterráneas a través de las rutas comerciales.__ Por otra parte, los viajes y los procesos de conquista de Oriente, realizadas por Occidente, permitieron fundir algunos de los desarrollos científicos de países como la India y otros de Oriente con los saberes filosóficos de los griegos.

__ Las grandes ciudades griegas, entre los siglos VIII a III a.C, actuaron como los trascendentales centros de recepción y reelaboración del pensamiento filosófico que llevó a obtener grandes logros en las matemáticas y la medicina.

__ De igual manera, en la Edad Media se fomentó aún más este acercamiento intelectual a través de las traducciones realizadas desde el árabe. __ Es, por tanto, la época en que se crean tanto las bibliotecas como las universidades; instituciones donde se concentró el estudio de todas las ramas del saber conocidas hasta entonces.

__ Durante los siglos XVI y XVII se producen avances en la física, la mecánica y las matemáticas, una visión heliocéntrica del mundo, la abstracción de nociones geométricas, fueron factores claves en el avance de la ciencia; se destacan científicos como Nicolás Copérnico, Galileo Galilei o Isaac Newton. __ Pudiera decirse que esos primeros avances científicos se consolidan durante el siglo XVIII. __ La Revolución Industrial contribuye a la modificación de los hábitos de la ciencia y la técnica, además de la evolución de la industria europea, a la que comienza a sumarse la presencia de los Estados Unidos en el siglo XIX, estimulando la participación de importantes sectores de la sociedad en el trabajo científico.

__ De todo esto queda un aporte importante: la creación de una nueva metodología de trabajo en la que se da especial importancia a la experimentación como fuente de la cual se extraen hipótesis teóricas,

unida a la utilización de un formalismo y un lenguaje expresable en símbolos matemáticos y las exigencias de corroboración de la teoría en la experiencia.

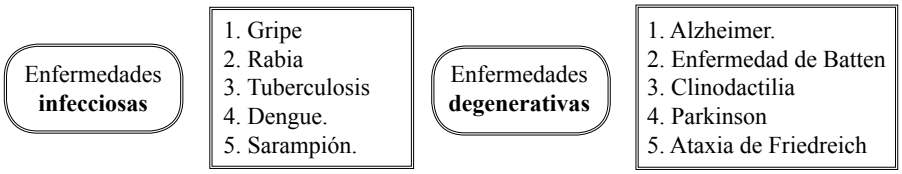
TALLER DE INFERENCIAS MACROESTRUCTURALES

I. EJERCICIOS DE IDEA PRINCIPAL

EJERCICIO 1

1- b) investigación
2- Técnicas de recolección de datos.

3-



4- Pasos de una investigación.
5- Inicio de la investigación: Consultar – Recolectar – Medir
Desarrollo de la investigación: Tabular – Analizar – Escribir
Fin de la investigación: Concluir – Exponer – Socializar
6- La investigación acción participativa forma parte esencial de la educación universitaria.

EJERCICIO 2

1- d) Problema de investigación.
2- b) Es todo aquello que se convierte en objeto de reflexión.
3- c) Problema es todo aquello que se convierte en objeto de reflexión.
4- El laboratorio es el lugar tradicional donde se realiza investigación, pero no es útil al investigar fenómenos sociales.

EJERCICIO 3

Investigación acción participativa

P.1- Uno de los creadores de este modelo de investigación es el norteamericano KurtReviu. También ocupa un lugar destacado el brasileño Paulo Freire que, en desarrollo de su propuesta de *educación liberadora* se convirtió en uno de los adalides de la investigación acción participativa, igualmente; el colombiano Orlando Fals Borda, en muchas de sus investigaciones ha privilegiado el valor del saber popular y del sentido común en contravía con los métodos tradicionales de investigación.

P.2- A pesar de la controversia que la investigación acción participativa ha generado, no puede negarse que ha permitido modificar el papel tradicional del investigador que se convierte aquí en el intérprete de los problemas del grupo ya que tiene la posibilidad de aclarar los temas, de señalar posiciones y contradicciones, así como de describir nuevos problemas. En este sentido, y desde este enfoque, el conocimiento científico no es neutral ni pueden equipararse las ciencias sociales con las naturales. Y con la introducción del concepto de *compromiso*, se da lugar a afirmar que la ciencia tiene, también, una esencia valorativa.

P.3- En la investigación acción participativa, son aspectos fundamentales la participación y el compromiso; se concibe la participación como el tomar o el tener parte de algo asociado con los conceptos de cooperar, colaborar, intervenir, introducirse. Aquí la participación espontánea y natural debe llevar a una participación objetiva y estratégica que se convierta en el punto de llegada del proceso.

P.4- De otra parte, la participación exige de quienes están involucrados en ella, un constante intercambio de comunicación de conocimientos y experiencias, así como decisión y responsabilidad en el proceso. Esto es, actuar deliberada y organizadamente.

3- P.1- KurtReviu, Paulo Freire y Fals Borda son autores destacados en el modelo de investigación acción participativa.

P.2- La investigación acción participativa modifica el papel del investigador.

P.3- La participación y compromiso son aspectos fundamentales en la investigación acción participativa.

P.4- Los participantes de la investigación acción participativa han de estar en intercambio permanente de información.

EJERCICIO 4

1- a) Señora (femenino), Colorada (roja), Jugoso corazón (pulpa), hijitos negros (semillas).

LA SANDÍA
b) Un árbol (singular), doce ramas (dividido en doce), cuatro hijas, siete hijos (subdivisiones).

EL AÑO
c) Vuela, golpea, silba, no se toca.

EL VIENTO
2**-** *Clave:* Juan anda con paraguas y abrigo. *Inferencia*: Está lloviendo.
- *Clave:* Juan lee un aviso en una casa, mira hacia el interior de la casa, llama a solicitar información. *Inferencia:* Juan busca un lugar para vivir.
- *Clave:* Juan va al hospital, el brazo se le ha deformado, le duele y no puede moverlo. *Inferencia:* Juan se ha fracturado el brazo.

EJERCICIO 5

1- a) Tema: El ser humano/Idea central implícita: Investiga durante toda su vida.
b) Tema: Estamentos sociales/Idea central implícita: Usan la investigación.
2- b) La investigación científica ha permitido infinidad de descubrimientos e inventos.
3- La metodología de la investigación. Facilita los procesos de aprendizaje y técnicas de estudio.

II. EJERCICIOS DE TITULACIÓN

EJERCICIO 1

a) Corpus de la investigación
b) Clases de hipótesis

EJERCICIO 2

1- c) Nociones del método hipotético-deductivo.
2- b) Ventajas del método hipotético-deductivo.

3- a) Aplicaciones del método hipotético-deductivo en ingeniería de sistemas.

4- d) Limitaciones del método hipotético- deductivo.

5- c) El mejor método de investigación en Ingeniería de sistemas.

EJERCICIO 3

1- *Párrafo 1:* Definición de hipótesis.
Párrafo 2: Las hipótesis describen o explican.
Párrafo 3: Las hipótesis prueban teorías.
Párrafo 4: Las hipótesis sugieren teorías.
Título: La importancia de la hipótesis.

EJERCICIO 4

1- La hipótesis.

III. EJERCICIOS DE PALABRAS CLAVE

EJERCICIO 1

1- Comprensión de textos, teorías implícitas, acciones docentes, focusgroup, adaptación al contexto.
2- Tema: Procesos de comprensión de textos.
Objetivo: Descripción de las teorías implícitas que utilizan los docentes al enseñar a comprender textos.
Método: Focusgroup y cuestionario de metacomprensión.
Resultados: Las acciones docentes presentan adaptación a las demandas del contexto.

EJERCICIO 2

1- Alfabetización universitaria, dificultades en lectura y escritura, escribir para aprender, reseña de investigaciones, cambios curriculares.
2- Tema: Dificultades en lectura y escritura.
Objetivo: Alfabetización universitaria.
Método: Reseña de investigaciones.
Resultados: Cambios curriculares.

EJERCICIO 3

1- El propósito fue construir y validar un instrumento de medición para estimar el grado de desarrollo de lectura crítica en los médicos residentes de cirugía general. ~~Se construyó y validó~~ un instrumento ~~de ocho resúmenes y 90 enunciados con los indicadores interpretar, enjuiciar y proponer. Participaron 30 residentes de la delegación en Puebla del IMSS.~~

~~En las puntuaciones globales no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos por año de especialidad; sin embargo,~~ al comparar los grupos por cada indicador, los de segundo y tercer año mostraron diferencia ~~estadísticamente significativa~~ en el indicador *interpretación*. En general, se presentaron niveles bajos de lectura crítica de trabajos investigativos ~~entre los residentes de los diferentes años de la especialidad de cirugía general.~~

2- Tema: Lectura crítica.
Objetivo: Instrumento de medición.
Método: Aplicación de pruebas.
Resultados: Bajo niveles de lectura crítica.

4- Anticoncepción: Métodos anticonceptivos, información, revisión bibliográfica, métodos costo efectivos.
- Disolución conyugal, impacto, sociodemografía, políticas de estado.

TALLER DE INFERENCIAS SUPERESTRUCTURALES

I. EJERCICIOS DE IDENTIFICACIÓN DE SECUENCIAS

EJERCICIO 1

a) Convencer b) Explicar c) Convencer d) Explicar

EJERCICIO 2

1- El texto tiene la intención ampliar o profundizar sobre un tema, por lo tanto de carácter explicativo. TEXTO 2

- Este texto se utiliza para convencer al lector sobre una idea, de manera que posee una superestructura argumentativa. TEXTO 1.

2-	TEXTO 2
Tipo de texto	Explicativo
Idea que expone	Definición de reseña.
Desarrollo	Uso de las reseñas.
Conclusión	Ventajas de las reseñas.

	TEXTO 1
Tipo de texto	Argumentativo
Idea que defiende	Pertinencia del libro *Metodología de la investigación.*
Argumentos	Se enumeran las ventajas del libro.
Conclusión	Adquirir la obra.

EJERCICIO 3

1- *Intención de explicar:* El enfoque cuantitativo: uno de sus principales antecesores
Intención de convencer: Reto No. 7 Reforzar la investigación y la formación de profesores para la educación superior.

2- *Intención de explicar:* Oraciones que expliquen un aspecto del tema. Por ejemplo:
- Con la publicación en 1849 del Discurso sobre el espíritu positivo de Augusto Comte, se inicia en las ciencias sociales un paradigma denominado "positivista".
- El positivismo solamente acepta conocimientos que proceden de la experiencia
Intención de convencer: Oraciones que den cuenta de un punto de vista.
- La inserción de Colombia en la sociedad del conocimiento exige un avance muy grande en la actividad de investigación académica.
- El trabajo de investigación enriquecerá y hará más pertinentes los programas de estudio universitario.

3-	**El enfoque cuantitativo, uno de sus principales antecesores.**
Tipo de texto	Explicativo
Idea que expone	Origen del enfoque cuantitativo.

	Reto No. 7 Reforzar la investigación y la formación de profesores para la educación superior.
Tipo de texto	Argumentativo
Idea que defiende	Necesidad de reforzar la formación docente universitaria en Colombia para avanzar en investigación.

Desarrollo	Desarrollo y evolución del enfoque cuantitativo.
Conclusión	Importancia de la experimentación en el enfoque cuantitativo.

Argumentos	- Bajo índice de investigaciones. - Apoyo del estado e inversión en investigación.
Conclusión	Colciencias brinda un apoyo importante para la investigación.

II. EJERCICIOS DE ORGANIZACIÓN DE SECUENCIAS

EJERCICIO 1

1- a) *Problema:* Lograr el éxito en la vida cotidiana.
Solución: Descubrir las relaciones entre los fenómenos.
b) *Problema:* Tomar apuntes durante una conversación.
Solución 1: Registrar palabras que traduzcan conceptos. *Solución2:* Usar una grabadora.

2- a) *Antecedente:* Un trabajo de investigación tiene por objetivo comunicar el resultado final de una investigación y de una reflexión.
Consecuente: Debe defender una única tesis, asumiendo una posición relacionada con el problema específico.
b) *Antecedente:* Internet es un depósito de datos de fácil acceso.
Consecuente: Se ha convertido en fuente indispensable de investigación.

3- a) *Elementos que se comparan:* Experimento – Estudio no experimental.
Características: Se construye una situación - Se observan situaciones ya existentes.
b) *Elementos que se comparan:* Agrónomo - Investigación cualitativa.
Características: Terreno común - Contexto.

4- a) *Elemento que se describe:* Estudios exploratorios.
Características: - Usados para examinar un tema poco estudiado. - Sirven para obtener información sobre la viabilidad de la información. - Amplios y flexibles. - Requieren paciencia y serenidad.
b) *Elemento que se describe:* Investigación sobre las consecuencias del abuso sexual infantil.
Características: - Se tomaron once mujeres que habían sido abusadas en su infancia. - Una mujer era afroamericana, una india occidental, el resto caucásicas. Tres eran lesbianas, una homosexual y siete heterosexuales. Tres participantes fueron incapacitadas físicamente. Sus niveles educativos variaron desde la terminación del grado hasta el nivel de maestría.

5- a) Para reconocer los trabajos previos relacionados con el área de investigación es necesario conocer: *Secuencia:* 1. fuentes de información de los trabajos, 2. los organismos que generan la información, 3. forma de tener acceso a la información, 4. costo de los servicios de información.
b) Para realizar el análisis de los datos: 1. La recolección de los datos, 2. La organización de los datos, 3. Preparar los datos para el análisis, 4. Revisar los datos para obtener un panorama general, 5. Descubrir la unidad de análisis que vaya acorde con el tipo de investigación y los datos, 6. Conceptualizar y definir categorías de análisis, 7.Agrupar y relacionar las categorías de análisis.

6- *Tesis:* El concepto tradicional de investigación–acción participativa busca ligar la investigación con el cambio social. *Argumento:* Ha hecho aportes útiles.
Antítesis: Crítica a la investigación acción participativa. *Contraargumentos:* Se exige mayor rigor en la investigación. Se espera mayor vigor en los cambios sociales.

7- a) *Elemento inducido:* hechos que generarían una gran cantidad de investigaciones exploratorias. *De las premisas:* El incremento de la esperanza de vida más allá de 100 años, la población de la Luna o de algún planeta, el calentamiento global de la Tierra a niveles insospechados, cambios profundos en la concepción del matrimonio o en la ideología de una religión.
b) *Elemento inducido:* Los investigadores precisan y profundizan cada día más en estas herramientas, sobre todo en la justificación y sustento de la investigación cualitativa.
De las premisas: Motivados por la complejidad de los problemas, la necesidad de estudiar los fenómenos de forma holística e incluso de instrumentar herramientas heurísticas que interpreten debidamente determinados objetos de estudio.

8- *Elemento deducido:* Los estudios exploratorios son comunes en la investigación.
De las premisas: Tal fue el caso de las primeras investigaciones de Sigmund Freud, los estudios pioneros del SIDA, los experimentos iniciales de Iván Pavlov.
b) *Elemento deducido:* Los investigadores precisan y profundizan cada día más en las herramientas de investigación.
De las premisas: Están motivados por la complejidad de los problemas, la necesidad de estudiar los fenómenos de forma holística e incluso de instrumentar herramientas heurísticas que interpreten debidamente determinados objetos de estudio, permitir la operacionalización.

EJERCICIO 2

1- Variables, *tipo de organización:* Descriptiva. – Son: elementos de la hipótesis, adquirir valores, medible, relación con indicadores, planteadas en términos claros.

2- Investigación del comportamiento, *tipo de organización:* Comparativa:

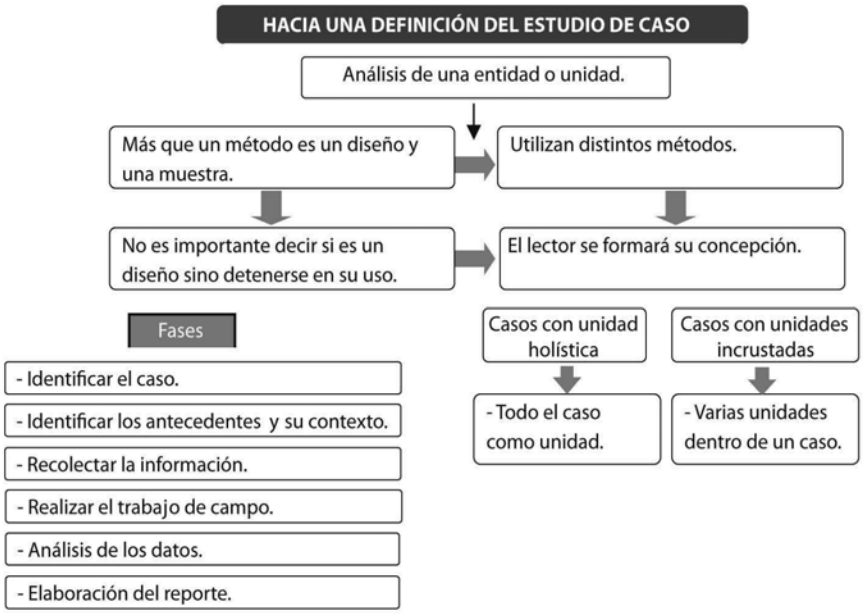
Experimentos de laboratorio	Experimentos de campo
Pocas variables.	
	Situación realista.
Ambiente artificial.	Ambiente natural.
Control riguroso.	
	Mayor validez externa.

Experimentos de laboratorio, *tipo de organización:* Dialéctica:

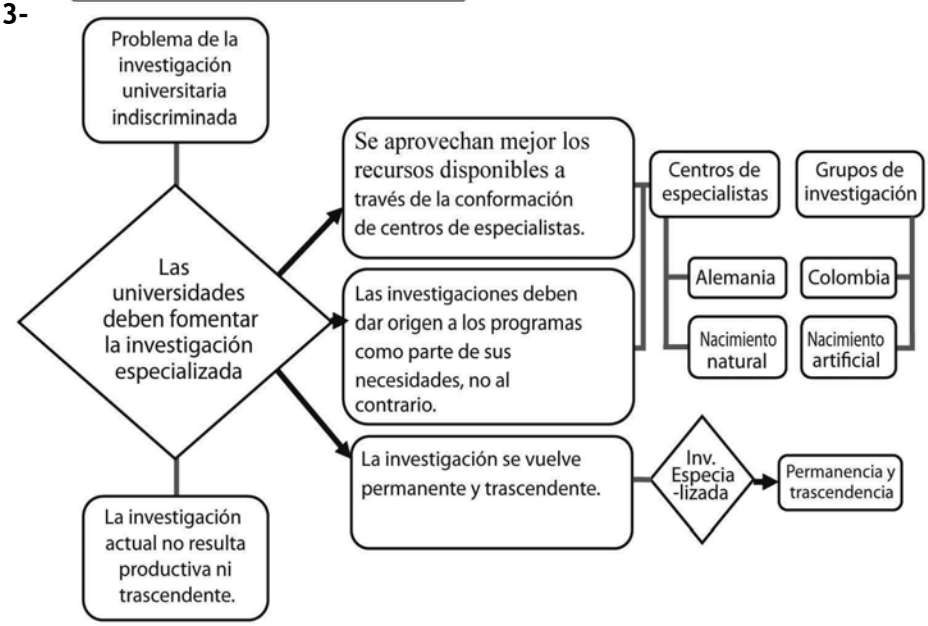
Tesis: El experimento pretende descubrir relaciones en condiciones puras y probar teorías.

Antítesis: Los experimentos de laboratorio son calificados de artificiales, de tener poca validez, de mantener distancia respecto al grupo estudiado, de imposibilitar un entendimiento completo del fenómeno que se analiza, de ser reduccionistas y de que descontextualiza la conducta humana para simplificar su interpretación

EJERCICIO 3



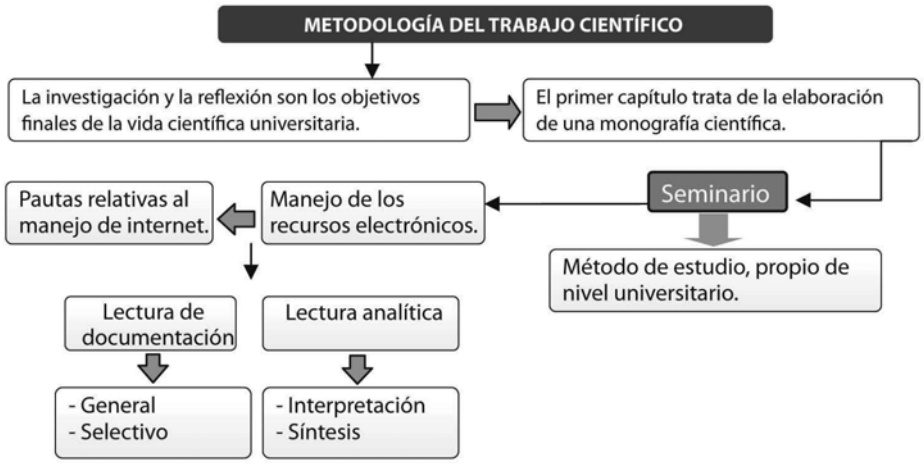
3-



EJERCICIO 4

2- *Párrafo 1:* Causa – Consecuencia. *Párrafo 3:* Causa - Consecuencia
Párrafo 2: Descripción. *Párrafo 4:* Comparación

3-



PRUEBA FINAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. Describa la situación de enunciación:

TEXTO:
En busca de la perfección

ENUNCIADOR (autor)	LO REFERIDO (texto)	ENUNCIATARIO (lector)
1. ¿Qué voz o voces enuncian? - El investigador Fabricio Rodríguez, se refiere a las consecuencias negativas de la modificación genética. - El escritor (periodista, estudioso) expone sus puntos de vista frente al tema de la modificación genética, mencionando hechos reales y descubrimientos científicos. ***2. ¿Cuál es la intención del autor?*** Cuestionar la idea de que la ciencia genética puede alcanzar la perfección humana. ***3. ¿Cuál es la perspectiva que asume el autor?*** Habla desde una perspectiva crítica del problema, exponiendo los diferentes avances en la ciencia genética, señalando sus ventajas, pero también las consecuencias negativas que conlleva.	***1. Según el estilo, el léxico y el tono, ¿con qué adjetivos se puede caracterizar el contenido?*** Estilo claro, preciso, utiliza un léxico cotidiano y sencillo. Predominan las ideas claras y las oposiciones permanentes entre las ventajas y desventajas de la modificación genética. ***2. ¿El texto está organizado en forma de una historia que se relata? ¿o de una posición que se defiende? ¿o de un tema que se describe y explica? ¿o de un hecho que se informa? De las anteriores formas de organización, ¿cuál predomina?*** Predomina laexplicación de dos puntos de vista contrarios.	***1. ¿Para qué voz o voces se enuncia?*** Un lector interesado en temas sociales que desea ser informado sobre avances científicos que se encuentran en discusión. ***2. ¿Qué reacciones cree que espera el autor al publicar este texto?*** Pretende lograr en el lector un conocimiento crítico sobre las consecuencias de la modificación genética, de manera que se forme una opinión al respecto.

INTERACCIÓN CONSTRUIDA

Relación de carácter crítico referida a la toma de postura frente a una situación actual.

2.

2.1 Congénitas: Enfermedades adquiridas durante la gestación o el nacimiento.
2.2 Acuciante: Urgente.
2.3 Álamo: Especie de planta.

3.

3.1 De allí que: causa-consecuencia: La modificación genética ocasiona la posibilidad de crear al ser humano perfecto.
Sin embargo: Oposición: La clonación puede crear al ser humano perfecto, pero aun no se puede controlar completamente el proceso.
3.2 Se puede lograr un ser humano fisiológicamente sano aunque no perfecto.
3.3 El ser humano debe continuar haciendo hijos como hasta ahora _puesto que La eugenesia solo vendría a degenerar la condición humana.
3.4 Hace referencia al hecho de haber tenido que sacrificar a la oveja Dolly después de su envejecimiento prematuro.
3.5 Las plantas resistentes a insectos.

4.

4.1 La intervención genética no garantiza la perfección en la vida del ser humano.
4.2 Posibilidades y riesgos de la modificación genética
4.3 Modificación genética, avances científicos, clonación.

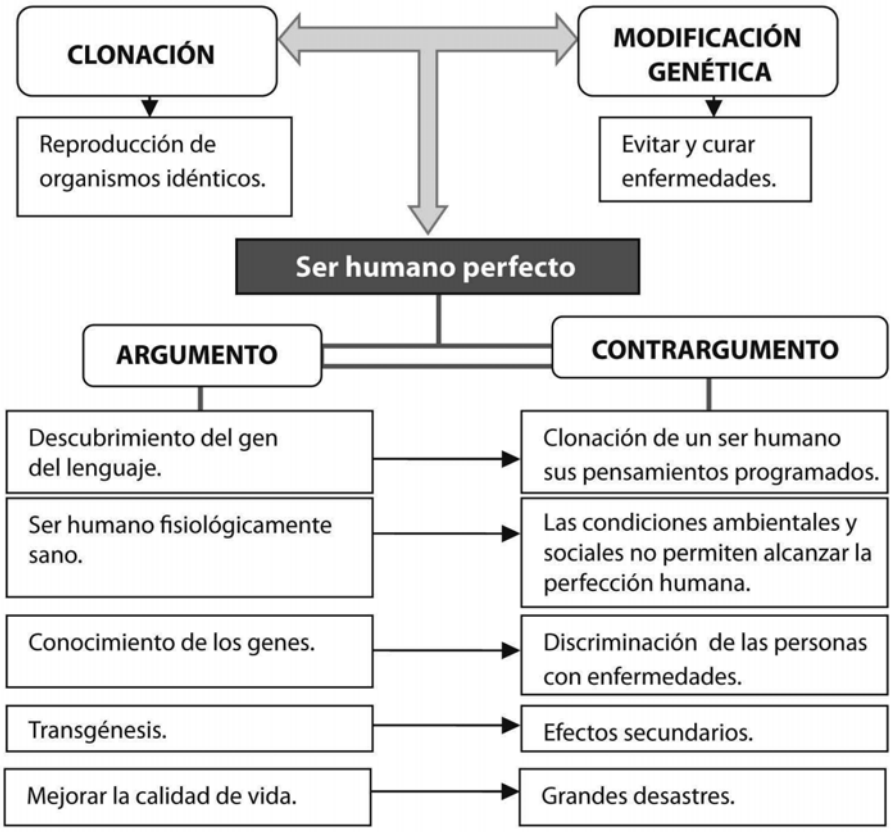
5.

5.1

- Un consejo internacional formado por científicos de seis países, logró descifrar la secuencia completa del genoma humano. Explicar
- La ciencia le ha permitido al ser humano mejorar notablemente su calidad de vida, pero también lo podría poner a las puertas de grandes desastres. Convencer

5.2 Señale el tipo de organización de los párrafos 1, 3 y 7.
1. Descriptivo
3. Dialéctico
7. Causa-consecuencia

5.3


CLONACIÓN
MODIFICACIÓN GENÉTICA
Reproducción de organismos idénticos.
Evitar y curar enfermedades.
Ser humano perfecto
ARGUMENTO
CONTRARGUMENTO
Descubrimiento del gen del lenguaje.
Clonación de un ser humano sus pensamientos programados.
Ser humano fisiológicamente sano.
Las condiciones ambientales y sociales no permiten alcanzar la perfección humana.
Conocimiento de los genes.
Discriminación de las personas con enfermedades.
Transgénesis.
Efectos secundarios.
Mejorar la calidad de vida.
Grandes desastres.

Glosario

Alfabetización académica
"Adquisición del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad"(Carlino, 2005).

Anáfora
"La referencia anafórica o anáfora es un mecanismo mediante el cual un elemento del texto remite a otro que ha aparecido anteriormente, denominado antecedente. Se establece, pues, una relación interpretativa entre dos unidades lingüísticas en la que la segunda unidad adquiere sentido por su relación con la que se ha mencionado antes" (CVC, 2012).

Analogía
"Correspondencia biunívoca entre las relaciones de las propiedades de un conjunto, con respecto a las relaciones de las propiedades de los elementos de otro conjunto. En rigor, tanto los elementos como las propiedades de cada conjunto pueden ser diferentes, y generalmente lo son; y además, las relaciones entre las propiedades de un conjunto y las relaciones entre las propiedades del otro conjunto no tienen que ser semejantes, ya que lo único que se tiene que cumplir es el establecimiento de una correspondencia biunívoca de dichas relaciones, conforme a la razón" (Gortari, 1988).

Catáfora
"La referencia catafórica o catáfora es un mecanismo, simétrico a la referencia anafórica, por el que una unidad del texto remite a otra que aparece posteriormente. Se establece, pues, una relación interpretativa entre dos elementos por la que el primer elemento adquiere sentido por su relación con el que viene después" (CVC, 2012).

Coherencia textual
"Propiedad del texto, de naturaleza pragmática, por la que aquel se concibe como una unidad de sentido global. Es decir, los conceptos y las relaciones de significado que se dan en su interior no contradicen el conocimiento del mundo que tienen los interlocutores. (…).Entendida como propiedad textual, la coherencia se definió como la estructura profunda del texto. Se trata de relaciones en el nivel profundo del significado, que pueden hacerse patentes en la superficie textual mediante diversos recursos lingüísticos, pero que también pueden quedar latentes (…). Entendida como propiedad

pragmática, la coherencia de un texto es el resultado de la acción conjunta y cooperativa de su emisor y su destinatario. No se encuentra, pues, únicamente en el texto, sino en el contexto cognitivo compartido al que uno y otro recurren para establecerla. Desde esta óptica, el texto actúa a modo de una serie de instrucciones, facilitadas a través de los diferentes mecanismos de cohesión, que guían al destinatario en la interpretación textual. Es, por lo tanto, una propiedad atribuida al texto por el sujeto que lo interpreta" (CVC, 2012).

Cohesión textual
"Propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. La establece el emisor y el destinatario la reconoce, y se materializa en guías puestas en el texto por aquel a disposición de este, con el fin de facilitarle su proceso de comprensión del mismo. (…).La cohesión no es una propiedad necesaria ni suficiente de la textualidad; esta depende en última instancia de la coherencia, como propiedad pragmática que establecen conjuntamente los interlocutores, recurriendo al conocimiento del mundo que comparten" (CVC, 2012).

Comprensión lectora
Proceso sociocognitivo conformado por operaciones mentales de elaboración de significados dentro de las estructuras en las cuales se organiza el conocimiento. Se trata de un proceso de creación, modificación e integración de la información textual en tales estructuras, llevado a cabo a través de diversos modos de razonamiento inferencial.

La elaboración de significados es un producto intersubjetivo entre el autor, el lector y el texto. Esta interacción constituye una dinámica de fuerzas y movimientos estratégicos, conscientes e inconscientes, por medio de los cuales el lector articula lo que sabe con lo que le es presentado, generándose anticipaciones, presuposiciones, proyecciones, retrocesos y rupturas, de acuerdo con la cantidad y calidad de los saberes y experiencias previas del lector, así como de la habilidad que haya desarrollado para usarlas. Al interior de estos procesos se construye un modelo de situación enunciativa, de orden inferencial. Las estrategias de razonamiento se pueden sintetizar en los siguientes puntos (Pérez-Zorrilla, 2005):

- El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente.

- El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social...
- Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto.
- Otro tipo de estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los lectores monitorizan o auto-controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos (Johnson, 1983).

Conectores lógicos
"Unidades lingüísticas invariables que marcan en la superficie textual las relaciones lógicas que se dan entre oraciones, entre segmentos textuales o entre macroproposiciones de forma que se puedan interpretar como pertenecientes a una unidad mayor, el texto. Esta conexión entre fragmentos textuales puede ser desempeñada por distintos tipos de categorías gramaticales: adverbios ([entonces]), conjunciones ([pues]), locuciones conjuntivas ([sin embargo]), proposiciones nominalizadas ([debido a]) y predicaciones léxicas ([concluyendo])" (CVC, 2012).

Contextualización o cotextualización
Un tipo de recuperación léxica por medio de la cual se infiere el significado de una unidad textual con base en sus antecedentes y consecuentes inmediatos, a nivel textual. El término suele usarse en sentidos más abstractos cuando se le desprende de las unidades concretas de la lengua en la linealidad del texto, en cuyo caso debe diferenciarse contextualización de cotextualización.

Discurso
Uso de la lengua en las diversas actividades comunicativas, es decir, como práctica social. "A diferencia de otras unidades del estudio de la lengua, de carácter abstracto (la oración, el sintagma, los campos semánticos, etc.), en el discurso se trata siempre de acontecimientos realizados. Por ello, en su análisis se toman en consideración tanto las formas lingüísticas (descripción léxica, gramatical, fonética...) que adopta la actuación lingüística, como los diversos factores del contexto en que aquella se realiza, ya que son los que permiten dar razón del sentido que transmite el discurso en cada ocasión de uso, de la función que cumple y de las reglas y convenciones sociales y culturales que lo regulan (…).La dimensión social del discurso

es asimismo fundamental: las situaciones comunicativas, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al discurso, pero al mismo tiempo ellas mismas son conformadas por la práctica discursiva" (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Enunciado, Situación de enunciación, Enunciador, Enunciatario
El **enunciado** es un acto de habla realizado por al menos dos 'sujetos socialmente organizados' que intervienen semántica y pragmáticamente en su construcción. En la **situación de enunciación**, el locutor (**enunciador**) realiza simultáneamente varias acciones: (i) al mismo tiempo que expresa su punto de vista y se construye una imagen de sí mismo (ii) evalúa y responde a enunciados anteriores objetándolos o apoyándolos, y (iii) se anticipa a los posibles enunciados de su interlocutor buscando acuerdo o desacuerdo, construyendo en el enunciado también una imagen de aquel interlocutor. Todo **enunciado** estará siempre orientado hacia un interlocutor y este será construido en él como **enunciatario**. (Martínez, M.C., 2002a). Sobre la **situación de enunciación** en los textos científicos y académicos, se puede precisar que estos tienen como destinatario a la comunidad científica constituida por miembros especializados y no especializados. Significa esto que los lectores y quienes escriben comparten gran parte de los conocimientos previos que los habilitan como miembros de esta comunidad: conocimientos sobre el tema, supuestos teóricos esenciales y sus principales controversias teóricas, conocimientos sobre la lógica investigativa (principios epistemológicos, metodológicos, ontológicos, etc.), y sobre el género discursivo científico (estructura, estilo, presentación de datos y gráficos, tipologías textuales, etc). (Cisneros, Jiménez y Rojas, 2010:330)

Géneros discursivos
"Formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo. Los textos que pertenecen a un mismo género discursivo se han desarrollado históricamente en una comunidad de hablantes, dentro de un ámbito social o profesional, y comparten una misma forma de organizar la información y un mismo conjunto de recursos lingüísticos (registro, fraseología, etc.). El uso de los conocimientos lingüísticos y discursivos

típicos de un género es convencional, esto es, está estandarizado y viene establecido por la tradición, si bien pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales" (CVC, 2012).

Implicatura

Se entiende por implicatura una información que el emisor de un mensaje trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente. Así pues, la implicatura es un tipo de implicación pragmática, en oposición a las implicaciones lógicas o semánticas, como puede ser la presuposición. El término fue acuñado por H. P. Grice, filósofo americano que elaboró un modelo pragmático de la comunicación. En su teoría, se establece una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura (CVC, 2012).

Macroestructura textual

"La acuñación del concepto macroestructura se debe al lingüista holandés T. A. Van Dijk (1977, 1978, 1980). Según Van Dijk, el texto organiza su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura y superestructura textuales. La macroestructura constituye la estructura semántica del conjunto del texto; la superestructura representa la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal. Por ejemplo, en un cuento, la macroestructura se formula en términos del tema que trata (un viaje iniciático, un descubrimiento, una relación amorosa, etc.); por su parte, la superestructura define el esquema adoptado para abordar el tema textual: en el ejemplo, las partes constitutivas del cuento (situación inicial, nudo o complicación, acciones, etc.). Aunque macroestructura y superestructura se complementan, son estructuras textuales independientes entre sí" (CVC, 2012).

Marcadores discursivos

"Unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación" (Portolés, 2001)

Mediación pedagógica (Experiencia de Aprendizaje Mediado)

"Para Feuerstein, la mediación se conceptúa como un proceso por el cual se desarrolla una interacción entre un individuo con funciones cognitivas

deficientes o insuficientes con otro que ya posea un conocimiento experimental con una visión determinada para provocar modificaciones o perfeccionamiento de tales funciones cognitivas. De forma que esa mediación sea comprendida como el resultado combinado de la ex posición directa del individuo con el medio y a la experiencia de aprendizaje mediada, que tiene su planificación y evaluación desarrollados por el mediador, quien debe estar siempre atento a las necesidades del individuo que será mediatizado, teniéndose en cuenta su cultura que es la base para la existencia de significados para los estímulos propuestos. El acto de mediar debe estar intencionalmente ligado al propósito de enriquecer los factores relacionados a lo cognitivo, para que estos giren hacia los significados existentes en el mundo en que se vive, con el fin de desarrollar en el individuo condiciones necesarias para adaptarse y modificarse, contrastándose con las determinaciones culturales por las cuales transita en su vida cotidiana. Sin duda, la mediación puede ser vista como una estrategia, un esquema de intervención por medio de una interferencia humana del mundo exterior hacia el organismo del individuo mediatizado y, dependiendo de la calidad de esta intervención, de su pedagogía, de su sensibilidad, de su observación y atención a los detalles obtenidos por medio de la recogida de datos sobre el individuo, será mayor la eficacia de procesamiento de la información del individuo, cuando este fuera nuevamente expuesto a otros estímulos diferentes, provocando la modificabilidad de estructuras cognitivas" (Orrú, 2002)..

Metacognición

"Capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición. Esta capacidad, que se encuentra en un orden superior del pensamiento, se caracteriza por un alto nivel de conciencia y de control voluntario, ya que permite gestionar otros procesos cognitivos más simples. El conocimiento sobre la propia cognición implica que un individuo es capaz de tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender y comprender por qué los resultados de una actividad han sido positivos o negativos" (CVC, 2012).

Microestructura textual

Nivel de base del texto en el que los componentes gramaticales (las proposiciones) se relacionan de manera coherente y cohesiva. Van Dijk (1978 [1996]) las define como "estructuras de oraciones y secuencias de textos", diferenciándolas de las estructuras más globales del texto o macroestructuras. En el nivel microestructural de la lectura, se realizan inferencias de recuperación léxica y referencial.

Operaciones mentales
Piaget &Inhelder (1964) definieron operación mental como "la acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento y que se va construyendo y agrupando de un modo coherente en el intercambio constante entre pensamiento y acción exterior". Según Reuven Feuerstein, las operaciones mentales son "el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuales llevamos a cabo la elaboración de la información que recibimos" (Feuerstein, 1986); por medio de las operaciones mentales se elabora la información procedente de fuentes externas e internas.

Secuencia textual
"Se denomina secuencia textual a la unidad de composición, de un nivel inferior al texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia. Es un concepto cercano al de superestructura textual, pero hace referencia a un esquema de organización del contenido intermedio entre la frase y el texto. El concepto de secuencia parte de la lingüística del texto (E. Werlich, 1975) y en la última década del siglo XX es objeto de un gran desarrollo teórico en los trabajos del lingüista francés J. M. Adam (1992). La teoría de las secuencias ha sido elaborada como reacción a la teoría demasiado general de las tipologías textuales. J. M. Adam considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales, y definir el texto como «una estructura jerárquica compleja que comprende n secuencias -elípticas o completas- del mismo tipo o de tipos diferentes». La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual" (CVC, 2012).

Superestructura textual
"Estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto. Es, pues, el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación.

La noción de superestructura se utiliza en los modelos textuales de la lingüística anglosajona, y en particular en la teoría desarrollada por Van

Dijk (1978, 1980), para dar cuenta de la forma que presenta el conjunto del texto. Según Van Dijk, el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura y superestructura textuales. Mientras la macroestructura resume el contenido global, la superestructura representa la forma que adopta el discurso. En la superestructura, las frases de un texto se organizan en un esquema constituido por categorías funcionales, unas opcionales y otras obligatorias" (CVC, 2012).

Texto

Unidad de análisis de la lengua, propia de la lingüística textual. Es un producto verbal -oral o escrito- con plenitud de sentido y extensión variable, que se establece mediante procedimientos de negociación entre el locutor y el interlocutor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin. Se concibe como la materialización del discurso, su realización empírica.

Bibliografía

Adam, J. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (25), 9-22.

Adam, J. y Revaz, F. (1996). (Proto) tipos: la estructura de la composición en los textos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* , 9-22.

Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Recuperado el 25 de mayo de 2009, de Universidad de Buenos Aires, Cátedra de Semiología: http://www.hdluna.com.ar/publicacion/PD3/Unidad_1/Maite%20Alvarado.doc

Andrade, M. C. (2005). Un perfil lector del estudiante universitario. *Ponencia presentada en: II Coloquio Nacional sobre didáctica de la lengua materna, las lenguas y la literatura* . Bogotá: Universidad Javeriana.

Aravena, M. S. (2004). Noción de inferencia y procesamiento inferencial en personas con daño cerebral. *Onomázein, 10* (2), 145-162.

Ávila, N. y Peñaloza, C. (2002). *Proyecto Institucional de Escritura Académica en la PUC de Chile*. Recuperado el 3 de julio de 2009, de Quinto Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura: http://www.catedraunescovenezuela.org/vcongreso/programa/programadef/program_def_archivos/Resumenes%20Ponencias%20Orales/%C3%81vila%20Natalia(3);%20Pe%C3%B1aloza%20Christian(2).doc

Baeza, E. (2004). *Aptitud para la lectura crítica de trabajos de investigación en residentes de cirugía general*. Recuperado el 27 de marzo de 2009, de Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social: http://www.imss.gob.mx/NR/rdonlyres/D24B8266-9D8F-4C3D-975F-0E73758C927B/0/aptitud_lectura_critica.pdf

Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bally, C. (1965 [1932]). *Lingüística general y lingüística francesa*. Madrid: Alianza.

Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Beltrán, M. (1994). *Experiencia de Aprendizaje Mediado*. Madrid: Bruño.

Benvegnú, M.; Dorronzoro, M.; Espinoza, A.; Galaburri, M. y Pasquale, R. (2004). *La lectura en la universidad. Relato de una experiencia*. Recuperado el 9 de julio de 2009, de I Congreso Internacional: Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina: 1-3 de Julio http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/137.pdf

Benveniste, É. (1977 [1974]). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.

Bernal, C. (2000). *Metodología de la investigación para administración y economía*. Bogotá: Pearson Educación.

Bernal-Leongómez, J. (1985). *En torno a la lingüística textual*. Recuperado el 4 de julio de 2009, de Revista Thesaurus, XL (2): http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_002_0.pdf

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua*. Madrid: Real Academia Española y Espasa.

Bühler, K. (1985 [1934]). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bustos, I. (1994). *Procedimientos para mejorar la comprensión de textos de estudio*. Madrid: CEPE.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación, 06* (09), 409-417.

Carlino, P. (2004). *Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación internacional de lectura, lectura y vida.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). El concepto de alfabetización. En M. E. Dubois, & R. Franco (Ed.), *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura y algo más...* (pp. 84-88). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.

Cassany, D. (2003). *Enseñar a leer y escribir hoy en la universidad*. Recuperado el 2 de septiembre de 2009, de Instituto Tecnológico de Monterrey: http://www.itesm.mx/va/FEV/ago03/cassany/apoyos.pdf

Castillo, M.; Triana, N.; Duarte, P.; Pérez, M. y Lemus, E. (2007). *Sobre las pruebas SABER y de Estado*. Bogotá: ICFES.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación.*Bogotá: El Búho.

Charaudeau, P. (1983). *Langage et Discourse*. París: Hachette.

Cisneros-Estupiñán, M. (2001a). La enseñanza aprendizaje de la lengua materna en las universidades nocturnas. *Litterae, 10*. Bogotá: Asociación de ex alumnos del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo.

Cisneros-Estupiñán, M. (2001b). Hacia la enseñanza de la lengua materna en el nivel universitario. *Interlenguajes 2 (1)*.

Cisneros-Estupiñán, M. (2005). Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica. En F. Vásquez, *Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión*. Cali: Universidad del Valle, ICFES.

Cisneros-Estupiñán, M. (2006a). *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación* "investigación" *diagnóstica*. (2ª. ed.). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros-Estupiñán, M. (2006b). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: ECOE.

Cisneros-Estupiñán, M. (2008). Ciencia y Lenguaje en el contexto académico. *Lenguaje, 36* (1), 117-137.

Cisneros-Estupiñán, M. (2010) *La lectura y la escritura en la formación profesional: Un aporte en la búsqueda de la calidad educativa*. Popayán: Universidad del Cauca y RUDECOLOMBIA. Tesis doctoral inédita.

Cisneros-Estupiñán, M. (2012). *Cómo elaborar trabajos de grado* (2da edición). Bogotá: ECOE.

Cisneros-Estupiñán, M.; Jiménez, H. y Rojas, G. (2010) "Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la Educación Superior". En: Giovanni Parodi (editor) (2010). *Alfabetización Académica y Profesional: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengu a y Editorial Planeta.

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, Ilene (2010) *La inferencia en la Comprensión Lectora: de la Teoría a la Práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros-Estupiñán, M. y Olave-Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Cohnen, F. (2009). La ciudad prohibida. *Revista Muy Interesante, 24* (281), 39-43.

Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste MEC.

Consejo Nacional de Acreditación. (2008). *Acreditación de alta calidad en Colombia*. Recuperado el 14 de nayo de 2009, de http://www.cna.gov.co/1741/article-186348.html

Corrado, R. e Izaguirre, D. (septiembre de 2003). *El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario*. Recuperado el 15 de marzo de 2009, de http://www.rieoei.org/deloslectores/646Corrado.PDF

Cueva Lobelle, A. (2008). Estado de la cuestión sobre las características gramaticales de los marcadores discursivos del español. *Revista Forma y Función, 21*. Recuperado el 31 de julio de 2009, de Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística: http://www.humanas.unal.edu.co/img/Nuevo/forma_y_funcion/21/Alberto%20Cueva.pdf

Cunningham, J. W. y Moore, D. W. (1990). El confuso mundo de la idea principal. En: J. Bauman, *La compensión lectora: Cómo trabajar la Idea Principal en el aula*. Madrid: Visor.

CVC. Centro Virtual Cervantes (2012). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

De Zubiría, M. (1995). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.

Deslauriers, J. (2005). *Investigación cualitativa, guía práctica*. Pereira: Papiro.

Di Stéfano, M. y Pereira, M.C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En: P. Carlino, *Textos y Contextos 6, Leer y escribir en la universidad* (Pp. 23-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Dubois, M. E. (2006). *Textos en Contextos 7, Sobre lectura, escritura y algo más...* Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Ducrot, O. (1986 [1984]). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. Recuperado el 13 de septiembre de 2009, de *Revista Signos, 40,* (64). Disponible enhttp://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000200003&Ing=es&nrm=iso

Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learnig Experience*. Jerusalén: Hadassah Wizo Canada Research Institute.

Fuentes Muñoz, S. (1991). *Reuven Feuerstein. Su propuesta teórica y práctica al servicio del desarrollo del ser humano*. Recuperado el 18 de junio de 2009, de slideshare present yourself: http://www.slideshare.net/israelrusso/sonia-fuentes

Fundación Universitaria Juan Corpas. (2008). *Calidad en la educación superior con énfasis en los programas de medicina*. 13 de junio. Recuperado el 13 de mayo de 2009, de www.juanncorpas.edu.co/.../ASPECTOS_GENERALES_SOBRE_CALIDAD_EN_EDUCACION_SUPERIOR.ppt -

Gamallo, P. (1995). *Léxico e inferencia: Una semántica de acceso a la información*. Recuperado el 2 de julio de 2009, de Procesamiento del lenguaje natural, boletín nº 17: septiembre. www.sepln.org/revistaSEPLN/revista/17/17-Pag195.pdf

Genette, G. (1997). *Paratextos*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Giammatteo, M.; Albano, H. y Masueldo, M. (1998). *Una investigación sobre competencia léxica. Habilidades y destrezas para acceder a los textos*. Recuperado el 27 de agosto de 2009, de Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción, Chile: http://www2.udec.cl/catedraunesco/13GIAMMATTEOetal.pdf

Gómez, A. (1998). Investigación en comunidades aisladas. *Revista Colombia, ciencia y tecnología*, 8-14.

Gómez, H. (1975). La investigación en la universidad contemporánea. *ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), 4* (16).

Gómez, V. (2002). *Un examen de los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES)*. Noviembre. Obtenido de http://www.aspucol.org/15-viicongreso/15-eje3/ECAES%20por%20VMG%F3mezSep23-03.pdf

González, A. (2009). La escritura de las universidades refleja incompetencias. *Revista Investigación*, 18, 16-20.

Gortari, E. (1988). *Diccionario de Lógica*. México: Plaza y Valdés.

Gutiérrez Calvo, M. y Carreiras, M. (2005). *Metodología de investigación de las inferencias en el aprendizaje de textos*. Recuperado el 26 de Abril de 2009, de Cuadernos digitales: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.

Halliday, M. y Hassan, R. (1976 [2005]). *Cohesión en inglés (Traducción)*. Recuperado el 22 de 07 de 2009, de http://www.scribd.com/doc/6611760/Halliday-El-Concepto-de-Cohesion-2005

Hernández, P. y García, L. (1988). *Enfoques, métodos y procesos en la psicología del estudio*. Recuperado el 07 de agosto de 2009, de Revista de Psicología general y aplicada, Vol. 42: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358629

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de Metodología de la Investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.

Iafranceso, G. (2003). *La investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas*. Bogotá: Magisterio.

IndexMundi. (2009). *Colombia: Tasa de alfabetización*. (M. Barrientos, Productor) Recuperado el 18 de Abril de 2009, de CIA World Factbook : http://indexmundi.com/es/colombia/tasa_de_alfabetizacion.html

Joliot, P. (2001). *La investigación apasionada*. México: Fondo de Cultura Económica.

León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

León, J. A. (2008). *IV Jornadas monográficas de Lingüística clínica - Universidad de Valencia*. 12 - 14 de Noviembre Recuperado el 18 de Abril de 2009, de www.universidadevalencia/jornadasmonograficaslinguisticaclinica.html

Lorenzini, E. y Ferman, C. (1988). *Estrategias discursivas. Práctica de la composición y producción de textos en castellano*. Buenos Aires: Club de Estudio.

Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.

Madruga, J., Elosúa, M., Gutiérrez, F., Luque, J. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.

Makur, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos, 41 (68)* , 403-417.

Gutiérrez Calvo, M. y Carreiras, M. (2005). *Metodología de investigación de las inferencias en el aprendizaje de textos*. Recuperado el 26 de Abril de 2009, de Cuadernos digitales: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.

Martínez, M. C. (1994). *Análisis del Discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle. Facultad de Humanidades.

Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones.

Martínez, M. C. (2002a). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2002b). Pensar la educacón desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En M. C. Martínez, *Propuesta de intervención pedagógica para la interpretación y producción de textos* (págs. 11-37). Cali: Cátedra Unesco.

Martínez, M. C. (2005). *La construcción de los procesos argumentativos en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Universidad del Valle - Cátedra UNESCO.

Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual sobre comprensión y composición de textos escritos*. Cali: Universidad del Valle - Cátedra UNESCO.

Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino, *Textos en Contextos 6, Leer y escribir en la universidad* (págs. 60-76). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.

Mayorga, C. (2002). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Panamericana.

Ministerio de Educación Nacional (1992). *Ley 30 de 1992*. 29 de diciembre. Recuperado el 3 de junio de 2009, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Resultados de las pruebas ICFES*. Recuperado el mayo de 14 de 2009, de Colombia aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-90396.html

Ministerio de Educaciòn Nacional (2006). *Colombia en PISA 2006*. Recuperado el 12 de mayo de 2009, de ICFES: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Colombia_en_PISA_2006.pdf

Montejo, V. (2008). *Portafolio F*. Bogotá: Santillana.

Moreno-Campos, V. (2007). *Academia.edu. Universidad de Valencia*. Recuperado el 26 de Abril de 2009, de http://uv.academia.edu/documents/0009/6161/Sobre_el_concepto_de_inferencias-septiembre2007.pdf

Moreno-Campos, V. (2007). *Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre Lingüística y Psicología*. Recuperado el 13 de abril de 2009, de Academia.edu: http://uv.academia.edu/VeronicaMorenoCampos/Papers/80483/Sobre-el-concepto-de-inferencia--un-diálogo-entre-Lingüística-y-Psicología

Murcia, J. (1992). *Investigar para cambiar, un enfoque sobre investigación-acción participante*. Bogotá: Magisterio.

Naranjo, S. (2008). *Entre Líneas K*. Bogotá: Voluntad.

Narváez, E. y Cadena, S. (Comps.). (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: Departamento de Lenguaje, Universidad Autónoma de Occidente.

Narvaja Arnoux, E.; Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2002). *Lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Orrú, S. (2002). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación, 332,* 33-54. Disponible en http://www.doredin.mec.es/documentos/008200430072.pdf

Ortiz, F. (2006). *Metodología de la investigación, el proceso y sus técnicas*. México: Limusa.

Ortiz, J. (2009). La relatividad publicitaria. *El Espectador,* 1 de marzo, pág. 37.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Perilla, A., Rincón, G. y Gil, J. y. (2004). *Interacción y comprensión de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado*. Recuperado el 28 de agosto de 2009, de Ascún.org: http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/johngil.pdf

Pérez-Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora. Dificultades y limitaciones. *Revista de educación, número extraordinario,* 121-138. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf

Peronard, M,; Gómez Maker, L.; Parodi, G.y Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Piedrahíta, F. (2002). *Retos para la educación colombiana*. Recuperado el 18 de septiembre de 2009, de Eduteka.org: http://www.eduteka.org/RetosEducacionColombianaFPP.php

Piaget, J. e Inhelder, B. (1964). *The early growth in the child. Classification and seriation*. Londres: Routledge y Kegan.

Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Rodriguez, A. (1997). *La calidad de la educación*. Bogotá: Plaza y Janes.

Rodríguez, G. (2009). *Microestructura textual*. Recuperado el 21 de julio de 2009, de Blogger: http://gustavomedicinaut.blogspot.com/2009/05/microestructura-textual.html

Rodríguez, I. (2005). *Técnicas de investigación documental*. México: Trillas.

Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Aula XXI. Santillana.

Sección de Educación (2009). Hoy otra vez fui invisible. *El Tiempo* 1 de marzo, págs. 3-9.

Severino, A. (2000). *Metodología del trabajo científico*. Bogotá: Magisterio.

Solá, R. (2009). Confianza, incertidumbre y percepción social de las tecnologías avanzadas. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología, 67* (1), 12-19.

Street, M. (2004). *Disolución conyugal. organización familiar y condiciones de vida. Aportes para su comprensión*. Obtenido de Revista Argentina de Sociología: http//dianet.uniriojases/servlet/articulo?codigo=2341284

Suau, F. (2000). *La inferencia léxica como estrategia cognitiva: Aplicación al discurso escrito en lengua inglesa*. Recuperado el 30 de junio de 2009, de http://books.google.com.co/books?id=zyryEcbqob0C&printsec=copyright

Suriñach, J. (2002). *Investigar desde la universidad*. Recuperado el 21 de septiembre de 2009, de www.uib.es/prensaconm/novembre02/via-11/1572728.pdf

Vallejo, M. (2007). *Nuevo Lenguaje 6*. Bogotá: Santillana.

Van Dijk, T. y Kintsh, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Dijk, T. (1978 [1996]). *Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Vásquez, A. (2005). ¿Alfabetizar en la universidad? Reconociendo los problemas educativos en la universidad, *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1.

Vásquez, J. (2005). *Textos y contextos F*. Bogotá: Santillana.

Vigotsky, L. (1972). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vigotsky, L. (1979). *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vílchez, M. y Manrique, B. (2004). Manejo de textos académicos y expansión temática. Revista *Opción*, vol. 20, núm. 45. Recuperado el 1 de Agosto de 2009, de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872004000300004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1012-1587.

Voloshinov, V. (1929). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Wasserman, M. (1998). La investigación en el Instituto Nacional de Salud. *Revista Colombia, Ciencia y Tecnología* , 25-31.

Wilson, E. (2006). Insectos civilizados, hormigas. *Revista National Geographic*, 80-85.

Yuste, H. (2002). *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Índice Analítico

A

Abstracts, 206, 207, 214
Alfabetización, 1-5, 33, 210, 294
  Académica, 10, 33, 210, 294
  Electrónica, 33, 34
Anáfora, 28, 47, 125, 126, 294
Aprendizaje, 2, 7, 22, 39, 49, 298
Argumentación, 31, 45, 221-27
  Dialéctica, 225, 226
  Secuencial, 225
Artículos científicos, 138, 206, 208
Autoevaluación, 40, 107

C

Cadenas semánticas, 47, 58, 97, 114
Catáfora, 125-127, 294
Causal, 219, 225, 275
Coherencia, 104, 294, 295
Cohesión, 33, 121,
  Gramatical, 122
  Lexical, 122, 123
Competencia Discursiva, 29, 38
Comprensión, 17, 260
Conectores Lógicos, 128, 130, 296
Contextualización, 92, 93, 94, 97, 99, 296,
Contraste, 94, 123, 219
Coocurrencia, 123, 136, 139, 146
Cultura Escrita, 6

D

Deducción, 59, 202, 225, 241
Descripción, 220, 241, 296
Dialéctica, 225, 225, 241

E

Enseñanza, 5, 15, 33
Enunciación, 19, 31, 82, 263, 297
Explicación, 52, 160,

F

Fotocopias, 12, 33

G

Géneros disciplinarios, 34
Géneros discursivos, 33, 34, 44, 214 , 297
Gramaticalidad, 93, 94

I

Inducción, 202, 225, 241
Inferencia, 17, 21, 25, 33, 55, 90, 101, 214, 266
Inferencias elaborativas, 27
Inferencias puente, 27, 31
Inteligencia, 21, 22, 24, 25, 34, 48
Intersubjetividad, 55, 57, 59, 204
Intervención, 22-24, 38, 78, 299

L

Libros de texto, 11, 12, 222

M

Macroestructura, 31, 39, 41, 46, 177, 185, 199, 298

Macroproposiciones, 47, 177, 181, 182, 197, 206
Macrorreglas, 177- 181, 183
Marcadores discursivos, 24, 128, 131, 167, 298
Mediación, 22, 48, 50
Mediación pedagógica, 34, 37, 298
Memoria, 21, 91- 93, 216, 260
Memoria semántica, 91-93, 96
Metacognición, 39, 107, 299
Metadiscursividad, 39
Microestructura, 39, 44, 47, 90, 101, 124, 299,
Microproposiciones, 177, 180-184, 206
Modificabilidad, 21, 22, 51, 299
Modos de organización textual, 11

O

Operaciones mentales, 13, 22, 24, 48, 91, 184, 295, 300

P

Paratextos, 59, 73
Polifonía, 47, 57, 59,
Prácticas pedagógicas, 8, 15, 38,
Preconceptos, 148
Presuposición, 19, 221, 295, 298
Principio de categorización, 90
Principio de estructuración, 91
Principio de interpretación, 90
Problema/solución, 219, 241
Psicolingüística, 33, 215
Psicología de la lectura, 91, 215
Psicología del texto, 22

R

Radicación, 95, 106
Recuperación léxica, 90-93, 121, 296
Reiteración, 123, 136, 139, 147,
Rema, 132

S

Saberes previos, 10, 18, 31
Secuencia, 41- 44, 52, 220, 230, 241, 300
Situación de enunciación, 58, 82, 85, 297
Sufijación, 95, 106
Superestructura, 44, 206, 214, 217, 221

T

Texto explicativo, 11, 230
Texto narrativo, 11
textos escolares, 11-13
Tonalidad apreciativa, 57
Tonalidad intencional, 57
Tonalidad predictiva, 57

ILENE ROJAS GARCÍA

Magíster en Lingüística, Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciada en Español y Literatura de la misma universidad, 2007. Docente Investigadora de la Corporación Universitaria Regional del Caribe. Docente de Competencias Comunicativas de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Investigadora en las áreas de la lectura y la escritura, miembro del grupo Estudios del Lenguaje y la Educación, Categoría A de Colciencias; de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, ALFAL y de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Ponente en diferentes encuentros de pedagogía, comunicación y lingüística. Autora de artículos publicados en revistas especializadas. Co-autora de: La Gramática al tablero (UTP, en prensa).

Otros títulos de interés:

Sociolingüistica.
Enfoques pragmático y variacionista
Rafael Areiza Londoño
Mireya Cisneros Estupiñán
Luis E. Tabares Idárraga

Cómo elaborar trabajos de grado
Mireya Cisneros Estupiñan

Redacción y publicación de artículos científicos
Mireya Cisneros Estupiñan
Giohanny Olave Arias

Cómo hacer tesis de maestría y doctorado,
María Victoria Alzate, Miguel A. Gómez y Jean Pierre Deslauriers

Enseñar en la universidad,
María Victoria Alzate, Miguel A. Gómez y Martha C. Arbeláez G.

Enseñanza y didáctica universitaria,
María Victoria Alzate y Miguel A. Gómez

Alfabetización académica y lectura inferencial

Alfabetización académica y lectura inferencial atiende a la convergencia de estudios nacionales e internacionales sobre la comprensión lectora en la Educación Superior, espacio donde la lectura inferencial facilita el aprendizaje y contribuye en el mejoramiento de la calidad académica.

Este libro, de corte teórico y práctico, ofrece alternativas para desarrollar la capacidad inferencial en la comprensión lectora de textos académicos, para que los estudiantes universitarios puedan continuar su proceso de cualificación, de manera autónoma.

Con esta segunda versión del libro "La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior", publicado en 2010 por la Universidad Tecnológica de Pereira y agotado en poco tiempo, atendemos a las valiosas sugerencias de nuestros lectores y seguimos comprometidos con la Alfabetización académica.

Colección: Educación y pedagogía
Area: Pedagogía

ECOE EDICIONES

e-ISBN 978-958-648-832-7